

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI "FEDERICO II"
FACOLTA' DI SOCIOLOGIA

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA
"Gino Germani"

DOTTORATO DI RICERCA IN
"SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE"
XIX CICLO

TESI DI DOTTORATO

LA VALUTAZIONE DELLE POLITICHE DI
ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO:
UN'INDAGINE EMPIRICA

Coordinatore
Prof.ssa Antonella Spanò

Tutor
Prof.ssa Enrica Amatore

Candidato
Dott. Enrico Tizzano

INDICE

Introduzione	p. 7
<i>Ringraziamenti</i>	p. 10
 Primo capitolo	
ORIENTAMENTO: CHI, COSA, QUANDO, DOVE E PERCHÉ	
<i>Premessa</i>	p. 11
1.1 I fattori alla base dell'affermazione dell'orientamento nella società contemporanea (<i>why</i>)	p. 11
1.2 Il contributo della riflessione sociologica sull'orientamento	p. 12
<i>1.2.1 Ulrich Beck: la necessità di una biografia riflessiva</i>	p. 13
<i>1.2.2 Anthony Giddens: la riflessività del sé</i>	p. 15
<i>1.2.3 Le trasformazioni del welfare e lo sviluppo della riflessività biografica</i>	p. 17
<i>1.2.4 La difficoltà dei giovani nel passare all'età adulta</i>	p. 19
<i>1.2.5 Giovani di fronte al futuro</i>	p. 22
<i>1.2.6 L'importanza dell'orientamento per la costruzione di una biografia riflessiva</i>	p. 22
1.3 La trasformazione del concetto di orientamento (<i>what</i>)	p. 23
<i>1.3.1 Un excursus storico della definizione di orientamento</i>	p. 23
<i>1.3.2 L'orientamento nello scenario contemporaneo</i>	p. 25
<i>1.3.3 L'orientamento al centro del processo di interazione tra soggetto e società</i>	p. 27
1.4 L'orientamento nei diversi ambiti formativi e/o professionali (<i>when, where</i>)	p. 31
<i>1.4.1. L'orientamento nella scuola</i>	p. 31
<i>1.4.2 L'orientamento nell'università</i>	p. 32
<i>1.4.3 L'orientamento nel sistema di formazione professionale e nel mercato del lavoro</i>	p. 32
1.5 Il profilo dell'orientatore: riflessioni e proposte (<i>who</i>)	p. 33
<i>1.5.1 L'orientatore come figura professionale dedicata o competenza aggiuntiva?</i>	p. 33
1.6 Conclusioni	p. 34
 Secondo capitolo	
IL QUADRO COMUNITARIO DELLE POLITICHE DI ORIENTAMENTO: LA SFIDA DELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA	
<i>Premessa</i>	p. 35

2.1 L'introduzione dell'orientamento nell'agenda delle politiche sociali: le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona e Feira 2000	p. 35
2.2 Il <i>memorandum</i> sull'istruzione e la formazione permanente: un input decisivo allo sviluppo delle politiche di orientamento	p. 37
2.3 Inserire l'orientamento nell'agenda politica: le sfide della politica pubblica dei Paesi europei	p. 38
2.4 Le tre sfide delle politiche di orientamento	p. 42
2.4.1 <i>Migliorare il sistema educativo: la prima sfida dell'orientamento</i>	p. 43
2.4.2 <i>Migliorare la politica del lavoro: la seconda sfida dell'orientamento</i>	p. 49
2.4.3 <i>Combattere l'esclusione sociale: la terza sfida dell'orientamento</i>	p. 51
2.4.3.1 <i>Combattere l'esclusione sociale: l'evoluzione del Consiglio di Lisbona</i>	p. 51
2.4.3.2 <i>Quale idea di orientamento per quale idea di dispersione scolastica?</i>	p. 55
2.5 Le competenze orientative	p. 61
2.5.1 <i>La prospettiva psico-pedagogica</i>	p. 61
2.5.2 <i>La prospettiva sociologica</i>	p. 63
2.5.3 <i>Un tentativo di integrazione delle due prospettive</i>	p. 65
2.6 Conclusioni	p. 67
Terzo capitolo	
LA VALUTAZIONE DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO	
<i>Premessa</i>	p. 68
3.1 La domanda universitaria in Italia e in Europa	p. 68
3.2 La qualità dell'istruzione superiore in Europa e in Italia	p. 74
3.2.1 <i>Il quadro europeo: da Bologna a Bergen</i>	p. 74
3.2.2 <i>La situazione in Italia</i>	p. 75
3.3 Quale approccio per la valutazione dell'istruzione universitaria?	p. 77
3.3.1 <i>I tre approcci alla valutazione</i>	p. 77
3.3.2 <i>Il modello di autovalutazione CampusOne: un tentativo riuscito di integrazione tra approcci discensionali (top-down) e ascensionali (bottom-up)?</i>	p. 80
3.4 La questione della valutazione dell'efficacia dell'orientamento	p. 86
3.4.1 <i>Ostacoli e possibili soluzioni nella valutazione dell'orientamento</i>	p. 86
3.4.2 <i>La ricerca sulla valutazione dei servizi di orientamento nei Paesi europei</i>	p. 89

3.5 Il ruolo dell'orientamento nelle università	p. 91
3.5.1 <i>Il servizio di orientamento universitario</i>	p. 91
3.5.2 <i>La valutazione dell'efficacia dell'orientamento a supporto dell'efficacia del sistema formativo: il caso degli atenei meridionali del nostro Paese</i>	p. 94
3.5.3 <i>Il Progetto OriEnTA@UniNa dell'Università di Napoli Federico II</i>	p. 99
3.5.4 <i>La valutazione delle politiche e dei servizi di orientamento universitario dell'ateneo Federico II</i>	p. 104
3.6 La ricerca valutativa sull'orientamento universitario: due Facoltà dell'ateneo Federico II a confronto	p. 107
3.6.1 <i>Il disegno della ricerca</i>	p. 108
3.6.2 <i>I risultati della ricerca qualitativa: l'esplorazione del campo semantico del servizio di orientamento universitario mediante il brainstorming con gli operatori della Facoltà di Sociologia di Napoli</i>	p. 113
3.6.3 <i>I risultati della ricerca qualitativa: le interviste ai testimoni privilegiati dell'orientamento universitario</i>	p. 124
3.7 Conclusioni	p. 127
Quarto capitolo	
LA SURVEY SULL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO: DUE FACOLTA' A CONFRONTO	
<i>Premessa</i>	p. 130
4.1 Il profilo dello studente di Sociologia e di Ingegneria	p. 130
4.2 L'estrazione sociale degli studenti di Sociologia e di Ingegneria	p. 137
4.3 L'analisi degli indicatori di risultato dell'orientamento universitario in ingresso: un confronto fra le due facoltà	p. 140
4.3.1 <i>La scelta del corso di laurea</i>	p. 140
4.3.2 <i>La carriera universitaria</i>	p. 145
4.4 L'analisi del rendimento universitario	p. 151
4.4.1 <i>L'analisi delle scelte e dei percorsi scolastici</i>	p. 151
4.4.2 <i>L'influenza del tipo di scuola sul rendimento universitario</i>	p. 157
4.4.3 <i>L'influenza di altri fattori sul rendimento universitario</i>	p. 161
4.5 L'analisi degli indicatori di partecipazione alle iniziative di orientamento	p. 167
4.5.1 <i>La partecipazione alle iniziative di orientamento per il passaggio dalla scuola all'università</i>	p. 167
4.5.2 <i>Il ruolo dei principali agenti di socializzazione nell'orientamento in ingresso a Sociologia e Ingegneria</i>	p. 171

4.5.3 <i>La partecipazione alle iniziative di orientamento nel primo anno all'università</i>	p. 172
4.5.4 <i>La frequenza dello sportello di orientamento nel primo anno all'università</i>	p. 175
4.6 La valutazione e la percezione del servizio di orientamento universitario	p. 178
4.6.1 <i>La rilevazione della qualità attesa e della qualità percepita del servizio di orientamento mediante la scala di Likert</i>	p. 179
4.6.2 <i>La percezione dell'orientamento mediante la scala forced choice (a scelta forzata)</i>	p. 190
4.7 Conclusioni: indicazioni comuni e specifiche per le due Facoltà	p. 194
CONCLUSIONI	p. 205
Appendice 1: traccia di intervista ai testimoni privilegiati	p. 213
Appendice 2: il questionario per la survey	p. 216
BIBLIOGRAFIA	p. 233

*“When planning for a year, plant corn.
When planning for a decade, plant trees.
When planning for life, train and educate people”.*
(Proverbio cinese)

INTRODUZIONE

Nel corso del XX secolo l'orientamento è stato considerato perlopiù come un'azione puntuale che mette in relazione le attitudini e gli interessi personali con la domanda del mercato del lavoro.

Nell'ultimo decennio si è affermata, invece, la concezione di un sistema di orientamento integrato tra gli ambienti educativi e professionali che nel quadro della loro *mission* istituzionale svolgono una funzione orientativa, cosicché oggi l'orientamento è da intendersi come un processo longitudinale che accompagna il percorso di vita del soggetto, “capace così di promuovere e valorizzare competenze, attitudini ed interessi specifici che possano supportare l'individuo nella messa a punto di progetti personali e professionali flessibili, indispensabili per posizionarsi e ri-posizionarsi in maniera consapevole” (Grimaldi, 2005 p. 10).

E' indubbio che le raccomandazioni politiche in materia di orientamento dell'Unione Europea (UE) abbiano rappresentato un *input* decisivo allo sviluppo delle attività per promuovere l'istruzione e la formazione permanente in tutti i Paesi membri. Significativa, in tal senso, appare la pubblicazione del *Memorandum* sull'istruzione e la formazione permanente (2000), in cui l'orientamento trova un'esplicita collocazione.

Tuttavia, l'avvento di questo strumento innovativo di politica pubblica e sociale pone urgentemente la questione della valutazione dei risultati. Finora gli studi e le ricerche condotte nei vari Paesi appaiono occasionali, tutt'altro che inseriti in un discorso cumulativo della conoscenza sul tema, e il più delle volte privi di un effetto sulle intenzioni dei decisori delle politiche pubbliche e sociali. Il presente lavoro approfondisce il tema della valutazione delle politiche di orientamento in ambito universitario, in cui negli ultimi anni si è registrato un incremento significativo della domanda di iscrizioni e di un profondo processo di riforma che ha interessato direttamente anche il nostro Paese.

La tesi di dottorato si articola in quattro capitoli. Il primo si focalizza sulla descrizione dell'oggetto di studio, mettendo in evidenza la modifica del significato del concetto di orientamento, dall'inizio del XX secolo ai giorni nostri, in seguito alle trasformazioni sociali e culturali che hanno investito soprattutto l'ambito educativo, formativo e professionale.

Nel secondo capitolo, si passa alla descrizione del quadro comunitario delle politiche di orientamento, articolato in una serie di tappe normative che prendono spunto dal Consiglio di Lisbona del 2000. Da qui si snodano le tre sfide fondamentali delle politiche di orientamento: migliorare il sistema educativo-formativo, migliorare le politiche del lavoro e

combattere l'esclusione sociale. Questo percorso si chiude con una rivisitazione del concetto di dispersione scolastica, eventualmente applicabile anche ad altri ambienti educativi e formativi, che prende spunto da una recente ricerca a cui ha partecipato lo stesso autore della tesi di dottorato.

Nel terzo capitolo, si passa ad approfondire una delle tre sfide suddette, vale a dire il miglioramento del sistema educativo-formativo, che trova una sua specifica ragion d'essere nell'ambito universitario, investito oggi da un aumento significativo delle immatricolazioni in Europa e in Italia. Dapprima si analizza la valutazione della qualità dell'istruzione universitaria e, successivamente, si illustra il dibattito teorico sulla valutazione dell'orientamento. Sulla base di queste considerazioni prende avvio il disegno della ricerca finalizzato a costruire un sistema di indicatori valutativi del servizio di orientamento universitario e ad evidenziare le differenze esistenti tra due facoltà universitarie dell'Ateneo Federico II di Napoli, titolare del progetto *OriEnTa@UniNa*. A tal proposito, si presentano i risultati di un *brainstorming* e di una Scala delle priorità obbligate (Spo) effettuati con dieci operatori del servizio di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia, nonché l'analisi di trentatre interviste ai testimoni privilegiati dell'orientamento universitario, prevalentemente in rappresentanza delle Facoltà di Sociologia e di Ingegneria, delle scuole e delle aziende che rientrano nel bacino di utenza dell'Ateneo Federico II.

Infine, nel quarto capitolo si approfondisce il ruolo dell'orientamento rispetto al rendimento universitario attraverso una *survey* condotta su 343 studenti appartenenti alle Facoltà di Sociologia e di Ingegneria. La scelta è ricaduta sulle popolazioni studentesche di queste due facoltà, proprio perchè appaiono differenti sotto il profilo del genere degli iscritti e del tipo di sbocco occupazionale offerto. Lo studio è stato condotto allo scopo di individuare le principali cause del rendimento universitario, con l'intento di far luce sul ruolo dell'orientamento scolastico e universitario nella costruzione della carriera di due campioni di studenti iscritti per la prima volta all'università nell'a.a. 2003/04. Inoltre, la ricerca è stata finalizzata alla definizione di un indice di valutazione del servizio di orientamento empiricamente fondato sulle opinioni degli studenti rilevate mediante una scala Likert. A tale scopo è stato predisposto un questionario *ad hoc*, costruito mediante la definizione operativa dei principali indicatori di efficacia gestionale dei processi di orientamento in ingresso e in itinere, emersi dalla precedente fase di ricerca qualitativa.

Nel corso del quarto capitolo sono descritti e commentati i risultati dell'analisi monovariata e bivariata, attuando un confronto tra i due campioni sulle principali dimensioni della *survey*. Inoltre, sono illustrati i risultati dell'applicazione di un modello di regressione

lineare multipla, elaborato al fine di evidenziare i fattori che influenzano maggiormente il rendimento universitario.

Al termine del lavoro si illustrano i principali risultati emersi dalla ricerca. Da qui è possibile delineare la costruzione partecipata di un modello di valutazione dell'orientamento universitario, che non prescinda dall'effettiva percezione del significato del tipo di servizio offerto (dagli operatori) e ricevuto (dagli studenti). Questo aspetto potrebbe servire a introdurre delle logiche valutative non imposte dall'alto, ma interattive tra i soggetti coinvolti che lavorano insieme alla messa a punto di una comune definizione della situazione (Goffman, 1971). Allo stesso modo, potrebbe servire a costruire dei sistemi di valutazione basati su indicatori e/o indici empiricamente fondati sulle percezioni degli attori protagonisti del processo formativo universitario.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio sentitamente la prof.ssa Enrica Amaturò e la prof.ssa Anna Maria Zaccaria per il loro costante, puntuale e prezioso sostegno morale, professionale e scientifico nei momenti cruciali del lavoro di tesi.

Ringrazio la prof.ssa Dora Gambardella e il prof. Giancarlo Ragozini per la preziosa consulenza nella definizione e messa in opera degli strumenti di ricerca e del piano di analisi dei dati.

Ringrazio le dott.sse Bisceglia, Gagliardi, Di Lello, Stanziano, Sicignano e Scillia per aver assolto in maniera efficace il compito di intervistatrici loro assegnato e la dott.ssa La Veglia per aver pazientemente effettuato il lavoro di sbobinatura delle interviste ai testimoni privilegiati. A quest'ultimi e agli operatori di orientamento e tutorato che hanno preso parte alle varie fasi del brainstorming, dott.ssa Vitale, dott.ssa Rando, dott. Attademo, dott.ssa De Feo, dott. Delle Cave, dott.ssa Galiero, dott.ssa Valentino, dott.ssa Sorvillo, va un sincero ringraziamento per la disponibilità e l'interesse mostrati, e per il contributo offerto alla definizione degli indicatori valutativi del servizio di orientamento universitario.

Ringrazio, inoltre, tutti coloro che in questi anni hanno contribuito ad accrescere e a tenere sempre vivo il mio interesse per il tema dell'orientamento.

Infine, last but not least, ringrazio infinitamente la mia famiglia per essermi stata vicino nei momenti più difficili e la dott.ssa Daniela Napoletano, che ha rappresentato una fonte di ispirazione e un punto di riferimento determinante per la stesura di questo lavoro.

1. ORIENTAMENTO: CHI, COSA, QUANDO, DOVE E PERCHÉ

Premessa

C'è una vecchia e sempre efficace regola giornalistica che mi piacerebbe rispettare nell'introduzione dell'oggetto di questo capitolo e dell'intero lavoro di tesi: la regola delle cinque w (why, what, when, where, who). Oggigiorno il termine orientamento è molto diffuso negli ambienti educativi e professionali, spesso senza un'adeguata e sistematica conoscenza dell'argomento.

Dunque, nel presentare il mio oggetto di studio, partirò dal descrivere perché (why) oggigiorno si è affermata la necessità dell'orientamento. Successivamente entrerà nei dettagli dell'oggetto preso in esame, descrivendo cosa s'intendeva nel corso del XX secolo e cosa s'intende correntemente per orientamento (what), quando e dove si organizzano le attività di orientamento (when, where) e, infine, mi occuperò del profilo di chi deve svolgere il compito di orientare (who).

1.1 I fattori alla base dell'affermazione dell'orientamento nella società contemporanea (why)

“Un'inedita attenzione è dedicata dagli anni Novanta all'orientamento: nei documenti di indirizzo della Commissione delle comunità europee, nella recente normativa italiana in materia di educazione, formazione, politica del lavoro; nelle prassi educative, formative e di sostegno orientativo” (Scandella, Bellamio, Ciccirelli, Vimercati, 2002 p.9). Indubbiamente la necessità dell'orientamento si è andata via via affermando grazie ad una serie di fattori, tra cui sicuramente vanno annoverati lo sviluppo tecnologico, le trasformazioni del mondo del lavoro, le recenti riforme del sistema di istruzione e formazione in Italia e in diversi Paesi dell'Unione Europea (UE).

L'avvento della società dell'informazione se da un lato ha determinato un aumento della quantità delle informazioni e una maggiore rapidità nell'accesso alle fonti informative grazie allo sviluppo tecnologico, dall'altro ha reso più complicata la scelta nei soggetti che, di fronte ad un eccesso di informazioni, non sanno individuare quelle più adeguate alle proprie caratteristiche. Di conseguenza, affinché la tecnologia venga utilizzata adeguatamente è necessario il possesso di competenze specifiche nel settore dell'orientamento: individuazione delle fonti, raccolta, analisi e interpretazione delle informazioni e uso delle apparecchiature informatiche.

Un altro fattore che sicuramente ha rappresentato una notevole spinta all'affermazione dell'orientamento come specifico settore disciplinare negli ultimi anni è la trasformazione del mondo del lavoro. L'avvento di nuove figure di lavoratore accanto a quelle tradizionali di lavoratore dipendente e autonomo, la costituzione di nuove professionalità soprattutto nell'area della "gestione della conoscenza", l'aumento del divario tra *output* formativo e richiesta delle professionalità da parte delle imprese, il bisogno di proseguire la formazione anche dopo aver intrapreso la carriera lavorativa, l'instabilità del percorso lavorativo caratterizzato da frequenti cambiamenti di attività o dall'alternarsi di periodi di occupazione e disoccupazione, rendono necessaria la costruzione di un ponte tra formazione e mondo del lavoro che può essere costituito proprio dall'orientamento. Quest'ultimo può assumere un ruolo strategico, facilitando i soggetti nel processo di conoscenza di questa configurazione che ha assunto il mercato del lavoro attraverso l'acquisizione di competenze "per decidere e progettare in merito alla propria formazione, per inserirsi nel mondo del lavoro, per specializzarsi, per riconquistare un impiego" (Scandella, 2002 p.18).

E' indubbio, poi, che le recenti trasformazioni del sistema scolastico e universitario nel nostro Paese, in riferimento alle linee di programmazione sancite dalla politica educativa dell'UE (cfr. cap. 2), abbiano determinato un ampliamento delle opportunità formative e delle modalità di certificazione della formazione dello studente attraverso l'istituzione del sistema dei crediti formativi, offrendo ai giovani l'opportunità di costruire percorsi di studio e di lavoro più coerenti con le loro potenzialità, vocazioni e talenti, in modo da costituire un vantaggio per l'effettivo successo formativo. "Ma la maggior percorribilità dell'offerta formativa, la sua articolazione in molteplici opzioni, la scomponibilità di percorsi su esigenze soggettive richiede che gli individui abbiano più solide competenze orientative, non solo maggiori informazioni. Orientarsi nel nuovo scenario formativo e in vista di transizioni che ricorreranno nel corso dell'esperienza formativa e della carriera professionale è, infatti, oggi assai più complesso" (Scandella, 2002 p.24).

1.2 Il contributo della riflessione sociologica sull'orientamento

Il tema dell'orientamento non è frequentemente trattato nella letteratura sociologica, anche se i contributi di alcuni autori o di alcuni studi effettuati su particolari temi o categorie sociologiche sembrano richiamare implicitamente la necessità di curare maggiormente l'ambito dell'orientamento nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale. In questo paragrafo viene dapprima presentato il concetto di "riflessività biografica", così come è stato teorizzato da Beck e Giddens, e successivamente vengono illustrati i dati dell'istituto

IARD sulla condizione giovanile. Il paragrafo si chiude con la consapevolezza che la riflessività biografica, intesa principalmente come attribuzione di senso alle esperienze personali e/o professionali di un individuo, non si discosta molto dall'obiettivo principale del processo di orientamento.

1.2.1 Ulrich Beck: la necessità di una biografia riflessiva

Ulrich Beck, analizzando la società tedesca del dopoguerra e rivedendo il pensiero di Karl Marx e Max Weber sul concetto di classe e stratificazione sociale, ritiene che “si è sprigionata una dinamica nella struttura sociale che non può essere adeguatamente compresa né nella tradizione della *formazione di classe* di Karl Marx, né nella tradizione della costituzione di classi attraverso la formazione di comunità mediate dal ceto e dal mercato delineata da Max Weber. Le due grandi dighe - afferma il sociologo tedesco contemporaneo - che nella prospettiva di Marx e Weber arginano le tendenze all'affrancamento e alla singolarizzazione operanti nella società di mercato sviluppata, la formazione di classe o attraverso l'immiserimento o attraverso la costituzione di comunità di ceto, crollano con lo sviluppo dello stato sociale” (Beck, 2000 p.134).

In particolare, Beck individua quattro forme di affrancamento o liberazione individuale, rispettivamente due appartenenti alla sfera riproduttiva e due appartenenti alla sfera produttiva:

- distacco dai vincoli di classe sociali e culturali (riproduzione);
- mutamento del ruolo delle donne nella struttura relazionale familiare (riproduzione);
- flessibilizzazione dell'orario di lavoro (produzione);
- decentralizzazione del luogo di lavoro (produzione).

Queste forme di liberazione, in realtà, porterebbero ad una nuova dipendenza o standardizzazione delle situazioni di vita individuali, che vedrebbe come attore protagonista il mercato del lavoro. In pratica, “la simultaneità dell'individualizzazione e della standardizzazione porta alla definizione di situazioni individuali dipendenti dalle istituzioni. Gli individui affrancati diventano dipendenti dal mercato del lavoro, l'individualizzazione diventa la forma più progredita di socializzazione dipendente dal mercato, dal diritto, dalla formazione, ecc.” (*ibidem*, p.189)

“Tuttavia, ciò che è decisivo è come nella società individualizzata il destino collettivo plasmato istituzionalmente si manifesti nel contesto vitale delle persone, come sia percepito ed elaborato” (*ibidem*, p.194). Seguendo il ragionamento dell'autore, è proprio la dipendenza biografica dal mercato e più in generale dalle istituzioni che porta necessariamente gli individui ad essere in grado di costruire biografie autoriflessive. Con le sue parole “la biografia delle persone è staccata dalle determinazioni prefissate e viene messa nelle loro mani, aperta e dipendente dalle loro decisioni. La proporzione di opportunità di vita che sono fondamentalmente chiuse alle possibilità di prendere decisioni è in ribasso, mentre cresce la componente della biografia che è aperta e deve essere costruita personalmente. Le biografie diventano autoriflessive. Le decisioni sull'istruzione, sulla professione, sul lavoro, sul luogo di residenza, sulla persona da sposare, sul numero di bambini, ecc. non solo possono, ma devono essere prese”. La capacità di costruire e pianificare in maniera efficace la propria biografia diventa così un elemento di forza che connota l'identità sociale, poiché “nella società individualizzata l'individuo deve imparare, pena una condizione di svantaggio permanente, a concepire se stesso come centro dell'azione, come ufficio-pianificazione in merito alla propria biografia, alle proprie capacità, ai propri orientamenti, alle proprie relazioni, ecc.” (*ibidem*, p.195).

Si assiste così al rovesciamento del rapporto individuo-società: quelle stesse istituzioni che determinano le condizioni di sviluppo dell'identità del soggetto, possono essere viste in conseguenza delle decisioni che lui stesso deve prendere in qualsiasi momento della sua traiettoria biografica. Ancora citando l'autore, “in queste condizioni di biografia riflessiva, la società deve essere manipolata individualmente come una variabile. Le variabili ambientali possono essere moderate, rovesciate o neutralizzate per il proprio spazio vitale mediante misure creative adeguate al proprio raggio di azione e corrispondenti alle differenziazioni interne di possibili contatti e attività”.

Ovviamente l'individuo si espone ad un aumento di rischi in termini quantitativi e assiste alla nascita di nuove forme di rischio nella costruzione della propria identità sociale e di gruppo, infatti “ognuno deve scegliere la propria identità sociale e la propria appartenenza di gruppo, dirigendo in tal modo se stesso e mutando la propria immagine. Perciò nella società individualizzata non soltanto i rischi crescono sotto l'aspetto quantitativo, ma si manifestano anche forme qualitativamente nuove di rischio personale, i rischi dell'identità personale scelta e mutata”. (Beck, 2000 p.196)

Al termine del suo ragionamento, Beck pone la riflessività biografica come soluzione di una contraddizione sistemica. Laddove esistono frizioni, disarmonie o addirittura fratture

tra diversi sottosistemi, spetta all'individuo realizzare un'armonica ed efficace integrazione all'interno della propria storia personale. "Nello stesso tempo in cui egli sprofonda nell'insignificanza, viene elevato sul trono apparente di un artefice del mondo" (*ibidem*, p.197).

1.2.2 Anthony Giddens: la riflessività del sé

"Che cosa fare? Come agire? Chi essere? Queste sono domande cruciali per chiunque viva nella tarda modernità – e ad esse, su un livello o sull'altro, ognuno di noi risponde, in modo auto-riflessivo o attraverso il comportamento sociale di tutti i giorni" (Giddens, 1999 p.93).

Sviluppare la riflessività implica una piena responsabilizzazione e una presa di coscienza da parte dell'individuo, infatti: "il sé è visto come un progetto riflessivo, del quale è responsabile l'individuo. Noi siamo non ciò che siamo, ma ciò che facciamo di noi stessi. D'altra parte, ciò che l'individuo diventa dipende dagli sforzi ricostruttivi che egli affronta" (*ibidem*, p.99). Da questo punto di vista, la propensione alla riflessività non si richiede solo per ottenere un aumento della conoscenza di sé, ma è vista soprattutto come una componente indispensabile alla base della costruzione e ricostruzione di un senso coerente e gratificante di identità¹.

La realizzazione del sé implica il controllo delle variabili spazio-temporali. Da questo punto di vista, il futuro deve essere quanto più è possibile programmato al fine di rivedere ed aggiornare costantemente la costruzione integrata del sé. Come al Principe di Machiavelli era richiesta la capacità di arginare l'imprevedibilità della fortuna, così all'uomo moderno si richiede di prevedere che possano arrivare azioni forti e imprevedibili, che scombino le sue aspettative. "E' importante che il soggetto sappia che le sue decisioni sono probabilistiche, proprio per la continua possibilità di cambiamenti nell'assetto in cui le decisioni hanno effetto" (Scanagatta, 2002 p. 170). Si potrebbe pensare che la soluzione consista nell'aumento della flessibilità del soggetto, ma la rilettura del Principe di

¹ Al fine di costruire un'identità coerente e gratificante l'individuo non può fare a meno di autointerrogarsi continuamente e di raccontarsi esplicitamente. "Tenere un diario e lavorare ad un'autobiografia sono raccomandazioni centrali per sostenere un senso integrato del sé. Le autobiografie più pubblicate, naturalmente, sono le celebrazioni di vite o delle imprese d'individui che si sono distinti: sono un modo per distinguere speciali esperienze di tali persone da quelle della massa della popolazione. Vista in questo senso, l'autobiografia sembra una modalità piuttosto marginale nell'intera identificazione dell'individuo. Tuttavia l'autobiografia – in particolare nel senso ampio di storia interpretativa del sé prodotta dall'individuo interessato, che sia scritta o meno – è veramente al centro dell'identificazione del sé nella moderna vita sociale. Come ogni narrazione formalizzata, è qualcosa cui si deve lavorare, e naturalmente richiede uno sforzo creativo" (Giddens, 1999 p.100-101).

Machiavelli ci mette in guardia dall'adottare un simile atteggiamento passivo. "La vera virtù consiste nella capacità di costruire quante più barriere possibili ai cambiamenti non coerenti con il progetto perseguito. Anticipare la sorte può rappresentare la virtù principale di chi vuole governare il proprio mondo" (*ibidem*). Sempre di più all'uomo moderno si richiede di prevedere e calcolare i possibili rischi delle scelte da fare, realizzando un "bilanciamento tra opportunità e rischio. L'individuo deve confrontarsi con nuovi rischi come parte necessaria della rottura con gli schemi di comportamento stabiliti" (Giddens, 1999 p.102).

Secondo questa visione del soggetto attivo, impegnato nella costruzione coerente ed integrata del proprio sé, anche il corpo non deve essere inteso come un oggetto passivo. "La consapevolezza del corpo è fondamentale per cogliere la pienezza del momento e riguarda il controllo conscio degli impulsi sensoriali provenienti dall'ambiente [...] Fare esperienza del corpo è un modo di rendere coerente il sé come un tutto integrato" (*ibidem*).

Concludendo, il progetto riflessivo del sé si rende necessario per pianificare la gestione dei vari passaggi del corso di vita. Come nel passato, anche l'individuo della società tardo-moderna o post-moderna può e deve attraversarli, ma essi non sono più istituzionalizzati, né accompagnati da riti formalizzati. La differenza sostanziale con le società tradizionali o pre-moderne non consiste tanto nell'assenza di routine che scandiscono i momenti di transizione, come andar via di casa, ottenere un nuovo lavoro, affrontare la disoccupazione, iniziare una nuova relazione, spostarsi tra luoghi differenti, confrontarsi con la malattia, iniziare una terapia, quanto piuttosto nel fatto che tali transizioni siano provocate e superate per mezzo della traiettoria dell'auto-realizzazione messa in moto riflessivamente (Giddens, 1999).

In questo processo di governo della propria vita, la costruzione di un sistema di valori di riferimento trova un posto fondamentale. Proprio in una fase storica in cui la società perde la certezza dei modelli dogmatici di riferimento, "l'uomo moderno si trova a dover affrontare una sfida che lo vede tanto più forte quanto più riesce a costruire significati e valori nella sua vita quotidiana" (Scanagatta, 2002 p.171). Di conseguenza, il soggetto diventa oltre che pianificatore e costruttore della propria esistenza, anche il principale riferimento morale e istituzionale della regolazione dello sviluppo del sé. Le esperienze, nonché le risorse e le opportunità messe a disposizione del soggetto nel corso della sua vita, possono trovare una piena armonia, coerenza ed integrazione soltanto all'interno del quadro valoriale soggettivo. Citando ancora Giddens, "l'integrità personale, come il raggiungimento di un sé autentico, provengono dall'integrazione di esperienze di vita all'interno della narrazione dello sviluppo del sé. I punti di riferimento chiave si stabiliscono dall'interno, nei

termini di come l'individuo costruisce/ricostruisce la storia della sua stessa vita" (Giddens, 1999 p.105).

1.2.3 Le trasformazioni del welfare e lo sviluppo della riflessività biografica

E' noto che "il contesto nel quale i sistemi di protezione erano stati edificati si va modificando abbastanza rapidamente: sia in rapporto alla platea dei contribuenti ed alle forme, all'intensità ed alla natura del consenso politico – il contratto sociale che sostiene il welfare (Rosanvallon, 1997; Bartocci, 1997) -; sia in relazione ai fattori di rischio e dunque alla platea degli almeno potenziali beneficiari (Fitoussi – Rosanvallon, 1996, pp.65-106; Mingione, 1998 pp.260-277; Beck, 2000 pp.117-123; Esping Andersen, 2000 pp.241-304 cit. in Maddaloni, 2006 p.7).

Abbiamo discusso in precedenza dei contributi di Beck e Giddens sul processo di destrutturazione delle biografie che porta ad un mutamento sociale della mappa del rischio, caratterizzata dalla comparsa di nuove forme di disuguaglianza e di nuovi fattori di rischio relativi alla crescente eterogeneità dei percorsi di vita. Questo cambiamento non comporta l'eliminazione delle vecchie forme di disuguaglianza che ancora incidono sul destino sociale di molti individui, ma implica, come abbiamo visto, una maggiore attenzione allo sviluppo della riflessività biografica, intesa come "attitudine alla valutazione di risorse, vincoli ed opportunità, alla scelta razionale ed alla gestione del rischio, in un ambiente segnato da una crescente incertezza, allo scopo di pervenire allo sviluppo di un percorso biografico soddisfacente" (Giddens, 1999 pp.277-307 cit. in Maddaloni, 2006).

Se il sostegno alla riflessività individuale diventa l'obiettivo primario per affrontare i rischi e i disagi posti dalla società postfordista, anche i sistemi di protezione sociale necessitano di una revisione organizzativa. "Nel contesto di un mutamento di profili e contenuti del lavoro, con la diffusione di mansioni tecniche, intellettuali, relazionali con aspetti di autonomia e creatività in precedenza sconosciuti ma anche con una volatilità di status, di progetti e di orizzonti indotta dall'acuirsi della competizione, interaziendale e intra-aziendale, in quadri organizzativi segnati dalla richiesta di *performance* sempre più elevate all'insegna della "flessibilità" del lavoro (Accornero, 1997; Barbieri, 1997; Sennet, 1999; Cohen, 2001; Gallino, 2001; Barbier e Nadel, 2002 cit. in Maddaloni, 2006 p.8), si fa strada la necessità di una drastica revisione dei sistemi di protezione sociale, attuando quella che circa un decennio fa si chiamava la transizione dal *welfare* al *workfare* e che oggi viene invece detta dal "*risarcimento*" all' "*attivazione*" (Maddaloni, 2006).

Lungi dal consistere soltanto in un trasferimento monetario, oggi il sistema di protezione sociale deve trasferire ai soggetti beneficiari un “patrimonio di riflessività biografica” per offrire loro l’opportunità di affrontare i rischi di *deriva personale*. Ancor più per coloro che non dispongono di un patrimonio adeguato di risorse, appare necessario mettere a punto un sistema di politiche di sostegno all’inserimento e alla mobilità che li aiuti ad aumentare il loro grado di capacitazione, ampliandone la libertà (Sen, 1993, 1994, 2000).

“(Laddove) in passato quasi in tutti i Paesi aveva prevalso la fornitura di prestazioni, in prevalenza monetarie, in presenza di una varietà ben determinata di circostanze di rischio o di disagio, (oggi) le sfide poste dall’economia postfordista, dalla società postindustriale, dalla cultura postmoderna al sistema in questione paiono imporre ovunque il suo riorientamento al sostegno attivo all’inserimento lavorativo e sociale degli utenti, attraverso una pluralità di iniziative combinanti prestazioni monetarie ed erogazione di servizi, con la condizione che il soggetto si impegni a seguire il progetto di inserimento da lui concordato con il servizio che lo prende in carico” (Maddaloni, 2006, p.8).

Se è vero che lo sviluppo della riflessività biografica è un processo che riguarda indifferentemente tutte le categorie sociali, esiste oggi una categoria particolarmente a rischio nel processo di costruzione della traiettoria biografica: i giovani. Anche per questi ultimi vale quanto detto in precedenza. La presenza di nuove forme di rischio, legate alla mancanza di sviluppo di un’adeguata capacità riflessiva, si affianca alle tradizionali forme di disuguaglianza che possono rallentare, se non addirittura ostacolare, lo sviluppo di un sé riflessivo. “Il grado di esposizione ai media, l’adesione ad una subcultura locale o di gruppo, l’estensione dei reticoli di informazione o di solidarietà, l’accesso a risorse patrimoniali o di reddito, il grado e il tipo di istruzione, la località o il quartiere di residenza, il genere, la presenza di “svolte” nel percorso precedente – dai cambiamenti di residenza a malattie o alla morte di un genitore, dai problemi personali di salute ad una gravidanza e/o ad un matrimonio precoce (Negri, 1990 cit. in Maddaloni, 2006 p. 12) – segnano certamente sia la capacità dei giovani di progettare un futuro in termini di inserimento o di mobilità sociale, sia le probabilità di successo di questi tentativi” (*ibidem*, p. 12). Tuttavia, proprio nel mondo giovanile, si riscontra una certa trasversalità a tutti i ceti sociali del rallentamento della transizione all’età adulta. Un simile rallentamento del processo di crescita e sviluppo della traiettoria biografica richiede, in ultima analisi, una spiegazione che tiene conto da un lato delle disuguaglianze strutturali e culturali dei giovani, ma dall’altro non può fare a meno di

constatare la scarsa fiducia che i giovani appartenenti a diversi ceti sociali mostrano di avere nelle proprie capacità di tenere in mano le redini della propria esistenza².

1.2.4 La difficoltà dei giovani nel passare all'età adulta

In un Paese quale il nostro, dove è sempre più visibile il decremento demografico, appare chiaro “il processo di rallentamento con il quale i giovani realizzano il passaggio alla condizione adulta, assumendone i ruoli e le responsabilità” (Buzzi, 2002 p. 19). Riprendendo la tipologia proposta dall'autore, cinque appaiono le tappe fondamentali nel processo di transizione del giovane all'età adulta:

- 1) uscita dal circuito formativo;
- 2) entrata in modo continuativo nel mondo del lavoro;
- 3) uscita dal nucleo abitativo originario;
- 4) formazione di una nuova famiglia;
- 5) assunzione di un ruolo genitoriale.

Le prime tre bastano al riconoscimento dello status di adulto, le ultime due sono indispensabili per la sopravvivenza di una società.

L'indagine effettuata dallo IARD nel 2000 ci consente di registrare la situazione del mondo giovanile per ciascuna di queste tappe. Basta considerare le fasce di età più elevate per rilevare che i giovani del nostro Paese tendono a restare di più nel circuito formativo rispetto al recente passato, dal momento che nella coorte 25-29 anni il 29% è studente contro il 24% di quattro anni prima. A conferma di questo dato, bisogna dire che oltre i 30 anni si ha ancora il 12,5% di studenti. Rispetto alla seconda tappa, se da un lato si registra una maggiore rapidità nel trovare lavoro al termine del percorso formativo, dall'altro aumentano le forme di lavoro flessibile, alternato e non garantito, per non parlare del fatto che una quota pari a un giovane ultratrentenne su quattro ancora non è inserito nel mondo del lavoro.

L'uscita di casa rappresenta ancora una transizione difficile, dal momento che un terzo dei 30-34enni vive ancora con i propri genitori. Rispetto alla scelta del matrimonio, si rileva che fino ai 24 anni di età la creazione di una nuova famiglia è diventata una rarità. Nella fascia di età 25-29 anni la quota dei giovani che ha contratto matrimonio (tasso di nuzialità)

² L'analisi delle disuguaglianze di inserimento e mobilità lavorativa deve tener conto delle interazioni tra dinamiche strutturali (fonti statistiche), culturali (famiglia, vicinato, mass-media, amici) e personali (riflessività).

è scesa dal 32% al 24%. La gran parte dei matrimoni si concentra nella classe 30-34 anni, sebbene due giovani su cinque di questa fascia non abbiano precedentemente vissuto una convivenza. Dato il quadro generale, non ci sorprende che l'ultima tappa del processo di transizione all'età adulta, l'assunzione del ruolo di genitore, coinvolga appena il 12% dei 25-29enni, mentre neanche la metà dei 30-34enni ha generato un figlio.

Sembra abbastanza evidente nei giovani del campione IARD il procrastinamento del tempo di assunzione della piena responsabilità individuale, un dato che attesta la forte propensione dei giovani a rinviare i momenti della/e scelta/e nella costruzione identitaria.

Tuttavia, dietro quest'evidenza, la questione della transizione dei giovani all'età adulta appare maggiormente complessa e articolata.

Riprendendo la tipologia proposta da Buzzi (2002), è possibile scorgere le caratteristiche di almeno sette categorie di giovani.

Studenti che vivono con i genitori

Appartiene a questa categoria il 35% dei giovani 15-34enni. La consistenza degli studenti all'interno della famiglia è correlata positivamente con il livello di istruzione familiare. Infatti, mentre circa il 60% dei figli 15-34enni di genitori con titolo di studio elevato è studente, solo il 9% dei figli di pari età di genitori senza scuola dell'obbligo è nella condizione di studente.

Studenti già usciti dalla scuola che non lavorano stabilmente e che vivono con i genitori

Rappresentano l'11,3% del campione. Anche qui si può scorgere una relazione con il tasso di scolarizzazione dei genitori, anche se non mancano casi di giovani laureati provenienti da famiglie con alto livello di istruzione. Da rilevare una grossa incidenza del territorio, 4,4% al nord, 19,6% al sud.

Giovani lavoratori che continuano a vivere con i genitori

Rappresentano il 26,3% nel complesso. Sono soprattutto maschi, delle regioni settentrionali, tra famiglie operaie e della piccola borghesia autonoma, di istruzione medio-bassa.

Giovani che pur sposati, o avendo messo al mondo dei figli, restano con i genitori

Rappresentano appena l'1%, incidente di più tra gli ultraventicinquenni meridionali di estrazione sociale bassa.

Giovani single, indipendenti dalla famiglia, che non hanno dato origine ad una nuova famiglia

Rappresentano una quota intorno al 4,3%, presente in maniera più significativa tra i giovani di classe sociale e *background* culturale superiore, residenti nel centro-nord e prevalentemente maschi.

Giovani che pur non lavorando sono usciti di casa e hanno formato una nuova famiglia

Sono il 6,2% del campione. Tra le ragazze non giovanissime l'incidenza è nettissima (15,7% nelle 25-29enni e 25,7% nelle 30-34enni). Questo tipo è particolarmente diffuso nel sud e tra le giovani meno acculturate.

Giovani lavoratori del tutto indipendenti dalla famiglia che hanno formato una nuova famiglia

Rappresentano una quota campionaria pari al 15,9%. Indifferentemente maschi o femmine, di famiglia di bassa istruzione, più frequenti nel settentrione. E' tuttavia tra i 30-34enni che si riscontra la maggiore incidenza di questo tipo (45,8%), a conferma del fatto che è dopo i 30 anni che si realizza il definitivo passaggio all'età adulta.

Tab. 1.1 La Tipologia dei giovani secondo lo IARD

<i>Categoria</i>	<i>Quota del campione IARD</i>
<i>Studenti che vivono con i genitori</i>	35%
<i>Studenti già usciti dalla scuola che non lavorano stabilmente e che vivono con i genitori</i>	11,3%
<i>Giovani lavoratori che continuano a vivere con i genitori</i>	26,3%
<i>Giovani che pur sposati, o avendo messo al mondo dei figli, restano con i genitori</i>	1%
<i>Giovani single, indipendenti dalla famiglia, che non hanno dato origine ad una nuova famiglia.</i>	4,3%
<i>Giovani che pur non lavorando sono usciti di casa e hanno formato una nuova famiglia.</i>	6,2%
<i>Giovani lavoratori del tutto indipendenti dalla famiglia che hanno formato una nuova famiglia.</i>	15,9%

Fonte: Buzzi (2002)

Si osserva in tab. 1.1. che più di un giovane su tre non ha realizzato alcuna tappa nel processo di transizione all'età adulta, mentre solo il 16% dei giovani del campione ha realizzato pienamente tale passaggio. Tra queste due situazioni estreme, si colloca circa la metà del campione, in una situazione di "transizione incompleta".

1.2.5 Giovani di fronte al futuro

Ben oltre la metà dei giovani italiani (58% senza grosse distinzioni per coorti di età) si dice convinta che fare delle esperienze interessanti nel presente sia più importante che pianificare il futuro. Analizzando le previsioni per il futuro dei giovani appartenenti alle fasce di età superiori (25-29 e 30-34 anni) emergono in maniera chiara le prospettive incerte per l'avvenire. Più specificamente, un giovane su dieci nelle fasce d'età superiori (25-29 e 30-34 anni) si dichiara incerto o addirittura esclude di terminare gli studi nei prossimi cinque anni. Per quanto concerne le prospettive occupazionali, la percentuale dei giovani che si dichiarano perplessi in merito all'ingresso nel mercato del lavoro sale al 14% circa. Rispetto alle successive transizioni del ciclo di vita (uscire di casa, sposarsi e avere un figlio), le prospettive di realizzazione appaiono ancora più lontane. Se consideriamo la fascia di età 25-29 anni, un giovane su quattro appare scettico sulla possibilità di uscire di casa nell'immediato futuro, mentre più della metà crede che non sia possibile mettere al mondo un figlio. Se consideriamo che percentuali più basse, ma ugualmente significative, si registrano per la fascia di età superiore (30-34 anni), si può legittimamente arguire che per questi giovani gli eventi citati hanno scarsa probabilità di verificarsi entro i 35-40 anni.

Risulta abbastanza chiaro che “in una società caratterizzata da ritmi di trasformazione rapidissimi l'idea di prefigurare il proprio futuro, e con essa la capacità di costruire dei propri percorsi di crescita, diventa enormemente più complicata ed incerta” (Buzzi, 2002 p.36).

1.2.6 L'importanza dell'orientamento per la costruzione di una biografia riflessiva

Alla luce dei dati presentati, appare chiara la difficoltà dei giovani di passare all'età adulta. Occorre dunque un cambiamento di prospettiva e una soluzione potrebbe consistere nell'interpretare se stessi come capitale umano. Questa valorizzazione della persona è una risorsa educativa cui i soggetti stessi non possono sfuggire, perché entra a far parte integrante del loro territorio. “La persona che interpreta se stessa come capitale umano ha bisogno di cambiare profondamente il proprio modo di vedere la vita quotidiana e relazionale, diventando investitore di se stesso e delle proprie virtù” (Scanagatta, 2002 p.172). “In tutte le condizioni e in tutte le età quindi bisogna crescere in educazione e socializzazione, pur negli infiniti modi di combinare i fattori che compongono questi processi. Il soggetto moderno è interpretabile come un costruttore di vita, con tutta la responsabilità che si deve assumere sull'uso che fa delle merci a disposizione” (*ibidem*). Per

costruire la vita è necessario avere in mente un progetto, come anche agire in modo flessibile.

Non è difficile osservare come a parità di strutture educative e formative si hanno risultati diversi, proprio grazie alla struttura progettuale degli individui coinvolti, che usano in modo differenziato le risorse che consumano (Scanagatta S. e Drusian M, 2000 cit. in Scanagatta, 2002). “Osservando quindi il problema dal punto di vista del soggetto, è opportuno auspicare una analisi crescente di questa condizione, che vede il singolo capace di cambiare la realtà sociale semplicemente gestendo la propria scelta di vita³” (Scanagatta, 2002 p.173).

“Concludendo, il soggetto si trova sempre più nel ponte di comando della propria vita. L’aumento di opportunità non produce un aumento di libertà. Così anche nei processi educativi e di socializzazione, il soggetto si trova al centro di una serie crescente di offerte formative e informative, ma non necessariamente possiede la chiave progettuale per ottimizzare le opportunità” (*ibidem*).

1.3 La trasformazione del concetto di orientamento (*what*)

La costruzione di un progetto di vita personale richiede necessariamente che il soggetto diventi sempre più “consapevole delle proprie scelte, possibilità, decisioni e responsabilità, in una migliore conoscenza e proiezione di sé, ma anche nel rinnovamento e potenziamento delle capacità di modifica intervenienti sul proprio comportamento, di progettualità e ri-progettazione” (Batini, 2002 p.20). Questa appare una delle finalità principali dell’orientamento nello scenario attuale. Ma l’orientamento non è sempre stato inteso allo stesso modo nel corso degli anni, modificando la sua specifica accezione in base alle trasformazioni sociali.

1.3.1 Un excursus storico della definizione di orientamento

“L’orientamento inteso come azione dell’orientare o dell’orientarsi è stato praticato in forme non sistematiche da molto tempo ed in numerosi e diversi ambiti” (Castelli, Venini, 2002 p. 13). Pur essendosi sviluppato soprattutto negli USA a partire dagli inizi del XX secolo come specifico ambito teorico ed operativo, il problema dell’orientamento è stato

³ “La modernità della complessità vede crescere la dinamica del cambiamento, ma fa contemporaneamente crescere anche l’entropia del sistema, cioè il suo disordine. In questo aumento globale di entropia e disordine è evidente che diminuisce progressivamente la probabilità per il soggetto di trovarsi in situazioni in cui le scelte portano automaticamente agli obiettivi desiderati. E’ sempre più frequente invece che si trovi nella necessità di dover operare scelte probabilistiche” (*ibidem*, p.166).

affrontato in Europa sin dai tempi lontani. Si trattava però di una fase pre-scientifica dell'orientamento. Non c'è dubbio, invece, che l'orientamento abbia trovato soprattutto nella psicologia del XX secolo un maggiore riconoscimento scientifico. Due sono state le domande che gli psicologi dell'orientamento si sono posti sin dall'inizio (*ibidem*):

- 1) In che cosa le persone che esercitano una certa professione o si applicano in certi studi differiscono da coloro che ne esercitano un'altra;
- 2) In che cosa le persone che riescono bene in una determinata disciplina o in un lavoro sono diverse da coloro che non riescono bene.

Bisogna dire, comunque, che non è possibile definire in termini assoluti l'orientamento poiché, nel corso della storia, il concetto ha trovato una sua specifica collocazione solo nell'ambito di un preciso contesto socio-economico e culturale. Così, se prima dell'avvento dell'industrializzazione la funzione di orientare al lavoro e all'inserimento sociale è stata demandata perlopiù agli anziani della famiglia, assumendo così una dimensione privata, con l'avvento della società industriale l'orientamento è diventato un problema collettivo, dal momento che l'utilizzo efficace delle risorse individuali poteva rappresentare un aumento della produttività del sistema economico per la nascente società industriale.

Il problema dell'adattamento delle caratteristiche individuali alle richieste del mercato del lavoro è stato, comunque, affrontato secondo diverse prospettive. Possiamo individuare a questo proposito quattro fasi nella ricostruzione storica delle diverse concezioni di orientamento nel corso del XX secolo, riprendendo la tipologia di Castelli e Venini (2002).

La prima fase, definita *diagnostico-attitudinale*, era centrata sulla ricerca psicofisiologica delle componenti naturali ereditarie degli individui in modo da metterle in relazione alle caratteristiche delle professioni per collocare l'uomo giusto al posto giusto. Questa prima fase venne parzialmente superata dalla successiva, denominata *caratterologico-affettiva* e centrata sul concetto di interesse professionale. Tale impostazione, pur attribuendo all'orientamento una caratterizzazione maggiormente psicologica rispetto alla precedente e pur ritenendo l'interesse professionale un "movente determinante nelle scelte, nelle prestazioni lavorative e nel conseguente rendimento" (*ibidem*, p.16), non abbandonò comunque l'approccio psicometrico, tipico anche della prima fase.

Nel periodo successivo, denominato *clinico-diagnostico*, assistiamo finalmente al superamento della concezione di orientamento inteso come analisi psicometrica delle attitudini individuali, portando in primo piano i bisogni profondi dell'uomo rispetto alle sue

caratteristiche professionali. In quest'ottica l'orientamento viene visto come un'attività che aiuta il soggetto a scegliere un'attività formativa o professionale che possa soddisfare al meglio le esigenze personali. Il limite di questa concezione è però rappresentato dal fatto che vengono ancora troppo poco considerate nel processo analizzato le condizioni economiche, sociali e culturali, nonché i modelli socialmente acquisiti dal soggetto. Inoltre, così come nelle precedenti fasi, il soggetto resta passivo, mentre il ruolo predominante è affidato all'orientatore.

Con l'avvento della quarta e ultima fase, denominata *maturativo-personale*, il soggetto viene finalmente posto al centro del processo di orientamento, acquistando un ruolo attivo nella scelta, “in quanto è il soggetto stesso a individuare in sé il cammino da percorrere, a costruire la sua esperienza lavorativa interagendo dinamicamente con la realtà esterna e ponendo se stesso al centro del processo decisionale” (Castelli, Venini, 2002 p. 18). Si assiste così all'affermarsi dell'auto-orientamento. E' proprio quest'ultima concezione che apre la strada ad un approccio *globalistico-interdisciplinare* focalizzato sull'interesse della persona in termini di fattori personali (interessi, bisogni e attitudini), ma anche di tutta una serie di fattori sociali che bisogna prendere in considerazione per poter facilitare nel soggetto una sintesi in cui egli trova la propria identità personale e professionale. L'orientamento, lungi dall'essere un intervento finalizzato esclusivamente all'inserimento del soggetto nel mondo professionale, diventa così un'occasione per maturare le possibilità e per chiarire le problematiche in vista di un inserimento armonico dell'individuo nella società. Questa centralità del soggetto e dei suoi bisogni più autentici ci ricorda una affermazione di Padre Gemelli risalente al lontano 1943 e concernente il problema della selezione del personale nelle aziende: “le tecniche di selezione debbono trasformarsi in tecniche d'orientamento ovvero in valutazioni della potenzialità della persona non in vista del vantaggio dell'azienda, ma come strumento di piena valorizzazione dell'individuo” (cit. in Castelli, Venini, 2002 p. 18).

1.3.2 L'orientamento nello scenario contemporaneo

Il questionario definito dall'OECD per la ricerca sulle politiche di orientamento ed utilizzato dalla stessa OECD, il Cedefop, l'ETF e la Banca Mondiale in 37 Paesi ha fornito la seguente definizione di orientamento:

“L'orientamento si riferisce ai servizi e alle attività che assistono gli individui di ogni età e in qualsiasi punto della loro vita nelle scelte educative, formative e occupazionali e nella gestione delle loro carriere. Tali servizi possono essere trovati nelle scuole, nelle

università, nelle istituzioni formative, nei servizi di pubblico impiego, sul posto di lavoro, nel volontariato e nel settore privato. Le attività possono essere individuali o di gruppo e possono essere sia di tipo faccia a faccia, sia a distanza (incluse le linee telefoniche di aiuto e i servizi web). Esse includono: offerta d'informazioni sulle opportunità lavorative (su carta, su supporto ICT e su altri formati), strumenti di valutazione ed auto-valutazione, colloqui di counselling, programmi di educazione alla gestione della carriera formativa e lavorativa (per aiutare gli individui a sviluppare la consapevolezza di sé, delle opportunità fornite dal contesto sociale e le abilità di gestione della loro carriera), tirocini, programmi di ricerca del lavoro e servizi che facilitano la transizione da un punto all'altro della carriera formativa e lavorativa" (Tr. It. OECD, 2004 p.10).

Nel glossario dei termini-chiave utilizzati nella Comunicazione della Commissione Europea sul *Lifelong Learning* (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, l'orientamento è altresì definito come: *"un insieme di attività destinato ad assistere le persone a prendere decisioni circa la propria vita (in ambito educativo, professionale e personale) e a mettere in atto queste decisioni"* (Tr. It. Commissione Europea, 2001 p. 31).

Come emerge da queste definizioni, adottate similmente dalla Commissione Europea e dalla Banca Mondiale in altre ricerche sui servizi di orientamento in diversi Paesi del mondo, non è possibile confinare l'orientamento ad un solo momento della vita, né è possibile individuare un solo ambito dove lo si pratica. In tale prospettiva si va sempre più verso il superamento della distinzione tra orientamento personale, scolastico e professionale a favore dell'idea dell'orientamento come processo integrato rivolto a fornire sostegno alla progettualità formativa, professionale e di vita di una persona consapevole, consenziente e attivamente partecipe.

"La dimensione che l'orientamento come processo globale vuole tenere in considerazione è quello della persona intesa come *unicum* mosso da sentimenti e pensieri il cui obiettivo è il raggiungimento di uno stato di benessere, a sua volta composto da molti sub elementi quali la realizzazione di sé, l'autostima, il riconoscimento sociale, la sopravvivenza materiale, la soddisfazione dell'affettività e così via. La volontà è quella di uscire da un approccio che distingue le tipologie dell'orientamento e le intenda a compartimenti stagni, di allontanarsi da una concezione dell'orientamento, sia esso personale, educativo o professionale, di tipo unidirezionale ed autoreferenziale. L'orientamento vuole, in questo contesto, essere visto come processo globale, capace di prendere in considerazione la complessità del problema e porre al centro dell'intervento le

persone nella loro complessità, aiutandole ad affrontare e a collegare tutti gli aspetti del proprio problema” (Capone-MLPS, 2003 p. 39).

L’orientamento inteso come processo globale e continuo tiene conto contemporaneamente degli aspetti personali (attinenti alle caratteristiche individuali), sociali (attinenti al contesto familiare e geografico-culturale), strutturali o situazionali (attinenti al contesto economico locale, alle opportunità formative, alle dinamiche dell’occupazione) e aiuta gli individui ad accettare le sfide del cambiamento sociale, organizzativo ed economico diventando fondamentale strumento di supporto nelle diverse fasi di transizione.

1.3.3 L’orientamento al centro del processo di interazione tra soggetto e società

Abbiamo visto come l’orientamento abbia acquisito significati diversi nel corso della sua storia, mutando obiettivi e finalità in seguito alle trasformazioni della società. La funzione più importante che viene oggi riconosciuta all’orientamento è quella di facilitare l’interazione tra soggetto e società. Riprendendo le linee guida del documento tecnico elaborato di recente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) sull’orientamento, emerge chiaramente la duplice finalità dell’orientamento: da un lato l’orientamento deve agire direttamente sul rinnovamento delle politiche sociali, realizzando una felice integrazione tra sistema dell’istruzione e politiche del lavoro (obiettivo in una prospettiva macro-sociale), dall’altro esso deve intervenire nelle diverse fasi della vita di un individuo (obiettivo in una prospettiva micro-sociale).

In un’ottica macro-sociale, diventa importante in questa fase storica costruire un sistema nazionale di orientamento, che riesca a sistematizzare gli sforzi e le esperienze, nella maggior parte dei casi separati tra loro e rispondenti ad obiettivi, finalità ed interessi diversi. La prospettiva da realizzare è quella di un’azione di raccordo tra sistemi diversi (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, ecc.) che pongono la necessità dell’orientamento, ognuno in base ad una *mission* specifica.

In un’ottica micro-sociale, invece, “l’orientamento è da intendersi come processo attivo, gestito dal soggetto con le proprie risorse (personali e sociali) e con i propri vissuti (formativi e lavorativi) ed influenzato dalle proprie appartenenze (ambientali e familiari), ma al tempo stesso come un processo storicizzato, integrato cioè dentro un mercato del lavoro complesso e globalizzato, e attento alle diverse culture (razza, genere, target sociale, ecc.) di cui sono espressione i singoli attori” (MLPS, 2005 p.4).

Anche da un punto di vista strettamente scientifico, l’orientamento non abbraccia una sola teoria, né una sola disciplina, piuttosto si avvale del contributo di una prospettiva

interdisciplinare che chiama in gioco la sociologia, l'economia, la psicologia, la pedagogia. Il modello verso cui dovrebbero convergere queste discipline nell'analisi del tema in questione non può prescindere da una chiara concezione del rapporto individuo-società. In particolare “quest’ottica considera, da un lato, la persona come un essere dinamico che orienta le sue condotte in funzione di un certo numero di rappresentazioni consapevoli e inconsapevoli e, dall’altro, la società come un’organizzazione strutturata di relazioni interindividuali in grado di determinare un sistema di quadri identitari nei quali l’individuo costruisce se stesso e percepisce gli altri. In questo modello, soggetto e società sono fondamentalmente in interazione (Guichard - Huteau, 2001, tr.it. 2003).

Abbiamo discusso in precedenza dei mutamenti sociali che rischiano di generare delle crisi profonde nel processo di costruzione identitaria, soprattutto tra i giovani. Quasi a rappresentare una soluzione preventiva al rischio di perdita di controllo della costruzione della traiettoria biografica (cfr. Giddens – par. 1.2.2.), “il processo di orientamento è da intendersi come un dispositivo di attribuzione di senso all’evoluzione della storia formativa e lavorativa della persona e come un tentativo di governo autonomo dei suoi momenti più significativi” (MLPS, 2005 p.4).

L'orientamento rappresenta dunque “un cammino irreversibile che va di pari passo con lo sviluppo dell'autonomia individuale, un contributo fondamentale al processo di costruzione dell'identità personale e sociale della persona” (*ibidem*). Si tratta quindi di dotare gli individui di un adeguato patrimonio di risorse, una “cassetta degli attrezzi” per affrontare adeguatamente questo processo. In pratica l’individuo deve diventare competente nel processo di costruzione della propria traiettoria biografica. Dove e come matura queste competenze orientative? Non c’è un unico momento della vita in cui il soggetto va a “scuola di orientamento”. L’orientamento si sviluppa lungo tutto l’arco della vita (*lifelong learning*), in contesti diversi e attraverso pratiche diverse, in base alle esigenze specifiche del *target* di riferimento. “L’orientamento, in questo quadro, deve consentire alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienze segmentate. Esso rappresenta un processo permanente per il soggetto contemporaneo che storicamente deve muoversi all’interno di un percorso professionale che può comprendere, a più riprese, periodi di istruzione, formazione, lavoro (dipendente o autonomo), disoccupazione” (MLPS, 2005 p.5).

Da quanto detto finora si potrebbe pensare che il soggetto debba essere “orientamento-dipendente” nel processo di costruzione identitaria, o che debba essere “preso per mano” ogni qualvolta si trovi ad affrontare un momento delicato della sua storia personale e

professionale. Questo è esattamente il contrario della finalità principale del processo di orientamento! Esistono indubbiamente delle fasi della vita in cui un soggetto può richiedere in maniera esplicita un'azione di supporto ai processi decisionali e all'elaborazione di progetti personali in vista di una transizione significativa (ad es. passaggio scuola-lavoro), ma il compito dell'orientatore sarà tanto più arduo quanto meno il suo destinatario sarà già dotato in partenza di un adeguato *set* di competenze. L'azione dell'orientamento deve dunque avvenire, possibilmente, in situazioni precedenti alle fasi di disorientamento o comunque di transizione, poiché l'obiettivo principale è quello di far sviluppare nelle persone delle buone competenze orientative affinché, in condizioni non particolarmente critiche, siano in grado di orientarsi da sole (cioè senza il contributo di interventi/servizi dedicati).

Sembra, dunque, abbastanza chiaro che l'obiettivo dell'azione orientativa consista non già nel favorire una dipendenza del soggetto da un qualunque tipo di servizio, quanto piuttosto nella piena realizzazione di un processo di auto-orientamento. In particolare, è l'*orientamento narrativo* che sta alla base del processo di auto-orientamento. "L'orientamento narrativo si pone in un'ottica che al contempo è prospettica e progettuale e che prende le mosse da una ricerca in se stessi e nella propria storia delle esperienze fatte, degli apprendimenti informali, degli studi compiuti, delle scoperte dal respiro universale" (Batini, 2002 cit. in ISFOL, 2004 p.38). Esiste un legame implicito tra le funzioni svolte dalla narrazione e gli scopi dell'orientamento. La narrazione si caratterizza per quattro qualità: "una disposizione congegnata secondo un ordine sequenziale, sensibilità verso ciò che è canonico e ciò che non lo è; identificazione della prospettiva del narratore (che può essere anche implicita, ma che è sempre presente), agentività (l'azione umana). Queste funzioni si possono riflettere in altrettante funzioni dell'orientamento, rispettivamente: reperire un ordine e un significato nel proprio vissuto scolastico, formativo, professionale, oppure organizzare esperienze confuse secondo un senso attribuito a posteriori; discriminare l'eccezionalità e la norma nel proprio vissuto e nelle proprie scelte; prendere consapevolezza di una progettualità o identificare perlomeno una o due direzioni (parziali, provvisorie, estensibili, possibili...); innescare azioni conseguenti alle scelte" (Batini, 2002 cit. in ISFOL, 2004 p.38).

Possiamo individuare tre ambiti funzionali di supporto della maturazione delle competenze orientative, o meglio auto-orientative, del soggetto:

1. preparazione alle transizioni orientative;

2. *monitoraggio di specifiche esperienze formative e lavorative;*
3. *progettazione di percorsi personali.*

La prima funzione di orientamento (*preparazione alle transizioni orientative*) assolve soprattutto al compito di promuovere alcune competenze da considerarsi propedeutiche al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative. Rientrano in questo nucleo la capacità di attivazione, la canalizzazione degli obiettivi e la diagnosi dei problemi. Tuttavia, per garantire questo risultato è necessario realizzare un processo di “democratizzazione” dell’orientamento, ossia tutti devono essere messi in condizione di accedere alle informazioni e di essere educati all’auto-orientamento. Tra le esperienze che facilitano l’acquisizione di tali competenze, soprattutto nel passaggio da un contesto formativo ad uno lavorativo, sicuramente vanno annoverate quelle che mettono il soggetto in contatto con il mondo produttivo (attraverso visite guidate, stage, laboratori) per superare la separazione fra formazione e lavoro e promuovere occasione di pre-socializzazione lavorativa.

Con la seconda funzione (*monitoraggio di esperienze formative o lavorative*) si intende soprattutto lo sviluppo da parte della persona di competenze / capacità di controllo attivo sull’esperienza formativa e lavorativa in essere (quindi auto-monitoraggio della storia personale), al fine di prevenire fattori di rischi nella costruzione della propria identità personale e sociale.

La terza ed ultima funzione (progettazione di percorsi personali) assolve prioritariamente al compito di sostenere la progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa, promuovendo l’elaborazione di obiettivi da raggiungere all’interno di una prospettiva di medio e lungo termine ed in coerenza con la traiettoria biografica.

Ciascun ambito funzionale è riconducibile ad alcuni bisogni orientativi che mutano significativamente in relazione all’età, al compito formativo/lavorativo, alla storia personale, al contesto socio-economico di riferimento. Il mutamento interno alla domanda sociale di orientamento contribuisce alla differenziazione dei contesti in cui si organizzano le attività che rispondono alle tre funzioni appena citate. Tali contesti corrispondono principalmente a: scuola, università, formazione professionale e servizi per il lavoro.

1.4 L'orientamento nei diversi ambiti formativi e/o professionali (*when, where*)

L'orientamento è un processo che si snoda lungo tutto l'arco della vita (*lifelong guidance*). Tuttavia, esistono diversi sistemi (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro) che nel quadro della loro *mission* istituzionale (formazione di base, specialistica e/o professionalizzante e inserimento lavorativo) svolgono una funzione orientativa a supporto della transizione da una fase all'altra del percorso formativo-professionale dell'individuo.

1.4.1. L'orientamento nella scuola

Nella scuola, come si legge nella Direttiva del Ministero dell'istruzione n. 487 del 6 agosto 1997 sull'orientamento, "l'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia". Tale presupposto viene riaffermato chiaramente nella legge n. 53 del 28 marzo 2003 "di delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". L'art. 2 che delinea il sistema educativo di istruzione e formazione, per esempio, afferma che "è promosso l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea."

La scuola contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso una funzione implicita ed una esplicita. La prima è strettamente legata all'obiettivo di crescita personale e culturale e di costruzione di un metodo scientifico. Si tratta, in questo caso, di attuare una didattica orientativa. "La didattica assume valenza orientativa quando attraverso i contenuti disciplinari promuove lo sviluppo di attitudini, interessi, curiosità, abilità e conoscenze, quando insegna a riconoscere le risorse personali e ad autovalutarsi, a individuare e a risolvere i problemi, a valutare e riconoscere l'adeguatezza al compito, a individuare le capacità necessarie ma non possedute, a conoscere la realtà esterna, a progettare un piano di azioni, a sviluppare competenze psicosociali (comunicare, lavorare in gruppo, ecc.), a favorire lo sviluppo dell'autostima" (Ajello, Chiorrini, Ghione, 2003).

La seconda funzione si svolge attraverso l'organizzazione di momenti dedicati in cui, anche con il contributo di risorse esterne reperite liberamente sul mercato e/o messe a

disposizione da altri sistemi in una logica di integrazione territoriale, si promuove l'educazione alla scelta nei momenti di transizione del percorso formativo.

1.4.2 L'orientamento nell'università

Anche il sistema universitario, che costituisce il contesto di riferimento privilegiato della nostra ricerca, è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento⁴ (cfr. D.M. 509/99 e 270/2004). Nei diversi atenei prevale una tripartizione che ricalca le tappe principali del percorso di uno studente universitario: ingresso, itinere e uscita. Per quanto concerne l'orientamento in ingresso, l'università ha compiti di informazione e consulenza in fase di scelta; per l'orientamento in itinere è prevista dalle singole facoltà universitarie un'attività di tutorato orientativo per ridurre la dispersione e i rischi di insuccesso durante il percorso universitario. Infine, per quanto riguarda l'orientamento in uscita possono essere realizzate, anche in integrazione con altre risorse, azioni di sostegno nella transizione al lavoro attraverso forme di consulenza alla costruzione di progetti professionali e l'attivazione di esperienze di tirocinio.

1.4.3 L'orientamento nel sistema di formazione professionale e nel mercato del lavoro

Per quanto riguarda l'ambito della formazione professionale è necessario distinguere fra una fase di formazione iniziale che rientra nel sistema dell'*education* e una fase di formazione professionale che eroga tutta una serie di servizi orientativi al fine di preparare e qualificare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro. Il sistema della formazione professionale articola in modo diversificato la propria offerta di servizi orientativi a seconda che le risposte siano rivolte agli utenti diretti del proprio sistema ovvero a clienti di altre strutture (ad esempio, scuola o centri per l'impiego) per conto delle quali esso gestisce parte dell'attività.

La riforma del collocamento e la recente nascita dei Centri per l'Impiego ha sollecitato il diffondersi di una risposta di orientamento rivolta soprattutto ai lavoratori (in particolare adulti), mettendo subito in evidenza la complessità e la specificità di questo tipo di intervento rispetto ad un più consolidato ambito di attività rivolto ai giovani. In particolare, i servizi offerti riguardano:

⁴ In realtà, il documento del gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29.04.97 "l'orientamento nelle scuole e nelle università" aveva già dettato le linee guida per l'organizzazione delle attività nell'istruzione superiore. Tuttavia, con il D.M. 509/99, l'università viene investita di una nuova funzione orientativa, sulla base delle sollecitazioni provenienti dal Processo di Bologna.

- a) servizi di informazione e attività di accoglienza;
- b) azioni di accompagnamento del percorso lavorativo attraverso i colloqui “D.lgs. 181” e “D.lgs. 297”; sostegno all’inserimento lavorativo, mediante i laboratori di ricerca attiva del lavoro, le esperienze di tirocinio, i percorsi mirati (per esempio, per le donne, gli immigrati, ecc.) e tutorato personalizzato (per esempio, finalizzato all’assolvimento dell’obbligo formativo);
- c) azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale attraverso colloqui di *counselling* orientativo e attraverso percorsi di bilancio di competenze.

1.5 Il profilo dell’orientatore: riflessioni e proposte (*who*)

Per il modo in cui si è sviluppato l’orientamento nel nostro Paese, non si è venuta delineando in questi anni una figura professionale in senso stretto ma piuttosto una serie di competenze e attività “condizionate” dal contesto socio-organizzativo in cui è stato erogato il servizio. Di fatto si trova nelle esperienze in atto una grande diversificazione all’interno della categoria sociale degli “orientatori”. Quali soluzioni sono auspicabili?

1.5.1 L’orientatore come figura professionale dedicata o competenza aggiuntiva?

La diversificazione delle esperienze all’interno della categoria sociale degli *orientatori* appare spiegabile non solo secondo il tradizionale principio in base al quale il professionista che opera dentro a un’organizzazione assume caratteristiche peculiari che lo differenziano da chi opera come lavoratore autonomo, ma anche rispetto al fatto che tali operatori si collocano in punti assai diversi del processo di produzione del servizio orientativo, devono fornire apporti conoscitivi e pratici caratterizzati da livelli di complessità ben diversificati, che si articolano su tempi assai diversi (interventi brevi, puntuali o con presa in carico che prevede tempi prolungati), assumono e svolgono ruoli fortemente connessi con le modalità e le potenzialità del servizio in cui operano (Sarchielli, 2000). Una riflessione sul tema della professionalità nel settore dell’orientamento suggerisce di tener conto di almeno tre variabili critiche (MLPS, 2005 p.20):

- la specificità dell’azione erogata (finalità, contenuti, metodologie, ecc.) e il contesto di riferimento dell’intervento (scuola, formazione professionale, centri per l’impiego, ecc);
- il rapporto fra figure dedicate (che ricoprono un ruolo specialistico nel sostegno al processo di orientamento) e altre professionalità (come i formatori, i tutor, gli

operatori dell'inserimento lavorativo, gli operatori dell'informazione, ecc.) che, nel quadro di una *mission* professionale diversa, svolgono una funzione orientativa propedeutica o complementare all'attivazione di questo processo;

- la necessità di distinguere fra certificazione/riconoscimento delle professionalità già attive (maturate con l'esperienza sul campo e con percorsi molto variegati di formazione sul lavoro) e percorsi di formazione in ingresso dei “nuovi” operatori.

Una eventuale proposta di riconoscimento delle competenze maturate attraverso l'*expertise* professionale potrebbe seguire un doppio binario: da un lato riconoscere una competenza aggiuntiva ad una figura professionale che non ha come finalità esclusiva l'orientamento, dall'altro favorire il riconoscimento di una figura dedicata⁵.

1.6 Conclusioni

In questo primo capitolo si è cercato di delineare l'oggetto della tesi di dottorato, l'orientamento, attraverso un breve *excursus* storico del significato attribuito all'attività dell'orientare e/o dell'orientarsi. Si è visto come le trasformazioni degli assetti sociali abbiano inciso sulla modifica del significato da attribuire al processo di orientamento e come già altri autori, sebbene implicitamente, abbiano fatto riferimento all'orientamento nella loro riflessione sull'identità nella società contemporanea.

La costruzione dell'identità è diventata problematica nella misura in cui si rischia di perdere di vista oggi il senso e la coerenza generale delle innumerevoli e frammentate esperienze che l'individuo si trova a svolgere nel corso della propria esistenza. Questo è ancor più vero nel caso dei giovani che sembrano smarrirsi di fronte alle transizioni da realizzare da uno stadio all'altro del percorso formativo e/o professionale. Da qui la necessità di curare maggiormente l'orientamento, considerato come un processo che accompagna la costruzione dell'identità lungo tutto l'arco della vita (*lifelong guidance*) e che acquista tuttavia la sua peculiarità nei diversi contesti educativi, formativi e professionali.

Nel prossimo capitolo vedremo se e come l'orientamento abbia trovato spazio nei documenti normativi e negli obiettivi di politica pubblica dei Paesi dell'UE.

⁵ Nel 2003 l'ISFOL ha elaborato una proposta che individuava quattro profili professionali per un sistema territoriale di orientamento: operatore dell'informazione orientativa, tecnico dell'orientamento, consulente di orientamento, analista di politiche e servizi di orientamento.

2. IL QUADRO COMUNITARIO DELLE POLITICHE DI ORIENTAMENTO: LA SFIDA DELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Premessa

Nel capitolo precedente abbiamo ricostruito il significato, gli obiettivi e le funzioni dell'orientamento nello scenario attuale, analizzando anche il contributo indiretto sull'argomento di Beck e Giddens e dell'istituto di ricerca IARD. In questo capitolo cercheremo di evidenziare come l'orientamento sia diventato, nelle sue varie dimensioni, un concreto obiettivo della politica pubblica e sociale dell'Unione europea (UE). Il punto di partenza di questo processo è rappresentato dal Consiglio di Lisbona del 2000.

2.1 L'introduzione dell'orientamento nell'agenda delle politiche sociali: le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona e Feira 2000

Nel marzo 2000 il Consiglio europeo ha tenuto una sessione straordinaria per “concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza” (Consiglio europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza p. 1). Tale obiettivo è sintetizzabile nel seguente proposito, da realizzare entro il 2010: “diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (*ibidem*, p. 2). Per raggiungere questo obiettivo, il Consiglio europeo di Lisbona ha definito una strategia globale volta a:

- 1) predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di Ricerca e Sviluppo (R&S), nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione;
- 2) *modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;*
- 3) sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli, applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche.

Con la seconda fase della strategia, volta a realizzare il proposito di rendere l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica, il Consiglio ha mostrato la volontà di puntare a rimuovere quegli ostacoli che possono impedire la piena realizzazione delle persone, poiché queste ultime rappresentano la principale risorsa dell'Europa. Costruire politiche incentrate sulle persone appare dunque la sfida innovativa lanciata dal Consiglio di Lisbona. In che modo realizzare queste politiche? Le conclusioni della Presidenza del Consiglio indicano, tra le altre cose, quattro macro-azioni che chiamano in causa direttamente l'introduzione delle politiche di orientamento nell'agenda politica europea:

- a. *adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione* alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. I sistemi di istruzione e formazione dei Paesi membri dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi di riferimento nelle varie fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e occupati soggetti al rischio di obsolescenza delle loro competenze in virtù dei rapidi cambiamenti;
- b. *sviluppare una politica attiva dell'occupazione* per migliorare l'occupabilità e colmare le lacune in materia di qualificazioni, fornendo servizi di collocamento mediante una base di dati a livello europeo in merito ai posti di lavoro e alle possibilità di apprendimento, e promuovendo programmi speciali rivolti ai disoccupati. Tale politica dovrebbe portare il tasso di occupazione dal 61% a una percentuale che si avvicini il più possibile al 70% entro il 2010 e all'aumento del numero delle donne occupate dal 51% al 60% entro il 2010;
- c. attribuire una più elevata priorità all'attività di *apprendimento lungo tutto l'arco della vita* quale elemento di base del modello sociale europeo, promuovendo altresì accordi tra le parti sociali in materia di innovazione e apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- d. *promuovere l'inclusione sociale*. La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale sia mediante la creazione delle condizioni economiche per una maggiore prosperità attraverso livelli più alti di crescita e occupazione, sia mediante l'apertura di nuove forme di partecipazione alla società. Essa comporta nel contempo il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. Per evitare tale rischio e valorizzare appieno questo nuovo potenziale occorre compiere

sforzi per migliorare le competenze, incentivare un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione.

Dunque dal Consiglio di Lisbona del marzo 2000 emerge la necessità di creare un sistema integrato di politiche sociali con al centro lo sviluppo della persona. Le conclusioni della Presidenza del Consiglio sono state successivamente riprese dal Consiglio europeo di Feira del giugno 2000, nel quale si è ribadito che “la formazione permanente è essenziale per lo sviluppo della cittadinanza, la coesione sociale e l'occupazione”. In seguito al Consiglio di Lisbona, la Commissione europea e i governi dei singoli Paesi europei si sono attivati per inserire l'orientamento nell'agenda dei principali obiettivi di politica pubblica.

2.2 Il memorandum sull'istruzione e la formazione permanente: un input decisivo allo sviluppo delle politiche di orientamento

La Commissione europea, in risposta al mandato assegnatole dai Consigli europei di Lisbona e di Feira, ha elaborato nell'ottobre 2000 un documento sul concetto di istruzione e di formazione permanente. “La Commissione e gli Stati membri hanno definito l'istruzione e la formazione permanente, nel quadro della strategia europea per l'occupazione, come ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze⁶” (Commissione delle Comunità Europee, 2000 p.3).

L'orientamento trova spazio esplicitamente in uno dei sei messaggi chiave riportati nel documento. In particolare, il quinto messaggio è intitolato: *ripensare l'orientamento*. In questa comunicazione, la Commissione non solo mostra di attribuire una chiara funzione all'orientamento nella trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione, ma detta i requisiti per un sistema di qualità in tutti i Paesi membri.

Anzitutto si parte dalla constatazione della trasformazione dei bisogni di orientamento. Se in passato il passaggio da una tappa all'altra del ciclo formativo o professionale di una persona era un momento strutturato in maniera chiara ed univoca, oggi può capitare a chiunque ed in qualsiasi momento della propria vita di aver necessità di indicazioni sulla “strada da intraprendere”. Se prima la parola d'ordine era “regolarità”, oggi la parola che può connotare meglio di altre la pianificazione del progetto di vita è “cambiamento”.

⁶ La Strategia europea per l'occupazione è stata varata nel novembre 1997, in occasione del Consiglio europeo dei capi di Stato a Lussemburgo. Tale strategia stabiliva una procedura di controllo e di informazione tramite la stesura di rapporti per tutti gli Stati membri, basata su Orientamenti per l'occupazione riviste ogni anno. La strategia per l'occupazione si basa su quattro pilastri: l'occupabilità, lo spirito imprenditoriale, la capacità di adattamento e la parità di opportunità.

Dunque, la prima sollecitazione che arriva dalla Commissione europea nel Memorandum è: *orientamento per tutti*. E' bene chiarire che, dietro questa sollecitazione, non sta l'idea di un modello unico e indifferenziato, bensì il principio di una piena apertura ai bisogni e alle esigenze degli utenti e dunque l'idea di un orientamento personalizzato.

Ciò che secondo la Commissione appare fondamentale è la competenza degli operatori nell'analisi e gestione delle informazioni, basate sempre più sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). "Il compito dell'orientatore consiste nell'accompagnare le persone nella costruzione della propria identità professionale, motivandoli, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Sempre di più agli operatori di orientamento si richiede di agire come mediatori tra le molteplici fonti di informazione, tra le esigenze del singolo e quelle del mercato del lavoro locale, cercando di soddisfare le richieste di pubblici diversi.

Per questo motivo, si legge nel documento, il servizio di orientamento deve acquistare un'organizzazione di tipo olistico, capace di integrare i servizi personali, sociali e pedagogici e di utilizzare anche i canali di informazione e di consulenza informali e non formali⁷.

2.3 Inserire l'orientamento nell'agenda politica: le sfide della politica pubblica dei Paesi europei

Successivamente alla pubblicazione del *Memorandum* è stato lanciato in tutta Europa un ampio dibattito per individuare le concrete strategie e le attività per promuovere l'istruzione e la formazione permanente nei Paesi membri (tr. it. Sultana, 2004). Il risultato di questo dibattito è stato la comunicazione della Commissione europea intitolata *Making a European area of lifelong learning a reality* (Commissione europea, 2001), seguita dall'istituzione di un gruppo di lavoro che ha realizzato un rapporto di ricerca dal titolo *European report on quality indicators for lifelong learning* (Commissione europea, 2002).

⁷ "L'apprendimento formale che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute; l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami); l'apprendimento informale è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze" (Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* p. 9)

In entrambi i documenti l'orientamento è visto come una componente essenziale delle strategie politiche nazionali finalizzate all'implementazione delle politiche di *life long learning*. In pratica, l'accesso alle informazioni e all'orientamento di buona qualità sulle opportunità di apprendimento e di lavoro è riconosciuto come elemento centrale per raggiungere l'obiettivo di Lisbona 2000: rendere l'economia europea fondata sulla conoscenza più competitiva al mondo.

Una rassegna dei recenti sviluppi nei documenti d'indirizzo politico dell'UE (McCarthy, 2002 cit. in Sultana, 2004) mostra che l'orientamento è ritenuto uno strumento fondamentale per ottenere diversi obiettivi della politica comunitaria. In particolare, esso è chiamato a (tr. it. Sultana, 2004 p. 15):

- a) *accompagnare i cittadini* nel corso della vita, sostenendoli nelle transizioni e promuovendo gli atteggiamenti, la conoscenza e le abilità necessarie per partecipare attivamente allo sviluppo della società/economia dell'apprendimento;
- b) *mettere al corrente* gli utenti delle opportunità offerte dal sistema educativo ed occupazionale a livello locale, regionale, nazionale ed europeo;
- c) *essere imparziale* e allo stesso tempo promuovere la scienza e la tecnologia come un percorso educativo e professionale attraente;
- d) *rinforzare l'inclusione sociale*, attraverso il reclutamento di studenti demotivati nei percorsi educativi e formativi e attraverso un'azione di rimotivazione al lavoro rivolta ai disoccupati;
- e) *presentare informazioni aggiornate* che:
 - rispondano ai bisogni degli utenti e dei datori di lavoro;
 - siano trasparenti e presentate con tono amichevole;
 - consentano il consolidamento della conoscenza nel settore educativo e del mercato del lavoro.
- f) *provvedere all'individuo e a gruppi mirati* (per esempio donne che rientrano nel mercato del lavoro, persone disabili, disoccupati di lungo periodo, *drop-out*, immigrati) in un modo tale siano soddisfatti i loro particolari bisogni;
- g) *promuovere un tipo di personalità negli utenti* che includa le caratteristiche della flessibilità, mobilità, auto-imprenditorialità, ecc., in modo da essere funzionale al mercato del lavoro;
- h) *essere presente* anche in luoghi diversi dalla scuola e dai servizi di pubblico impiego, inclusi i luoghi di tempo libero e di lavoro;

- i) *creare una rete* con le agenzie non governative, gli enti di volontariato e i servizi di comunità per rispondere più efficacemente alle istanze di specifici utenti, come ad esempio i minori a rischio;
- j) *utilizzare più efficacemente il potenziale dell' "Information, Communication and Technology" (ICT)* per ottenere molti degli obiettivi affermati in precedenza – come la trasparenza, l'accessibilità, la permeabilità e la connettività – per incoraggiare gli utenti ad impegnarsi in maniera attiva a costruire percorsi di vita nel campo educativo e professionale;
- k) *muoversi in vista di una professionalizzazione degli operatori*, migliorando la formazione precedente all'entrata in servizio e durante il servizio, e sviluppando un insieme di validi indicatori di qualità che siano promossi e rappresentino dei punti di riferimento in tutta Europa.

Sulla base delle sollecitazioni provenienti dall'UE, i Paesi membri sono stati chiamati ad introdurre o a migliorare i propri servizi di orientamento per sostenere tre aree della politica pubblica nazionale e comunitaria:

- a) *life long learning*
- b) sviluppo economico e del mercato del lavoro
- c) inclusione sociale

In particolare, il seguente elenco di iniziative riportate in un rapporto di ricerca sulle politiche di orientamento nei Paesi europei⁸ restituisce il senso dell'attuale dinamismo nel settore dell'orientamento in Europa, lasciando intuire quanto esso sia diventato significativo per gestire alcune delle sfide politiche-chiave che i governi devono affrontare (tr. it. Sultana, 2004 p. 33-34):

- a) promulgazione di *strumenti legali* per la promozione di diversi aspetti dell'orientamento alla carriera (ad es. in Belgio, Bulgaria, Repubblica Ceca,

⁸ “Questo rapporto illustra le risposte degli esperti di 29 Paesi europei ad un questionario utilizzato per l'indagine sulle politiche di orientamento. Nel 2001, l'OECD ha avviato un'indagine sulle politiche di orientamento di 14 Paesi, compresi 9 Stati dell'UE. La Commissione europea, che aveva appena pubblicato la sua comunicazione sul *lifelong learning* nel 2001, fu invitata dall'OECD a supportarla nella ricerca. Al fine di aggiornare la comunicazione e per avere uno sguardo più ampio sulle politiche di orientamento in Europa, la Commissione ottenne l'autorizzazione dall'OECD ad utilizzare lo stesso questionario per i Paesi non inclusi nel precedente studio dell'OECD, affidando al Cedefop e all'ETF il compito di condurre la ricerca” (tr. it. Sultana, 2004 p.7).

Estonia, Germania, Ungheria, Islanda, Irlanda, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Spagna);

- b) finanziamento di *ricerche e rapporti di ricerca* finalizzati all'indagine su differenti aspetti dei servizi di orientamento e al loro conseguente miglioramento (ad es. in Belgio, Bulgaria, Danimarca, Francia, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Portogallo, Svezia);
- c) pianificazione e implementazione di *riforme dell'orientamento* nel settore educativo e del mercato del lavoro (ad es. in Germania, Grecia, Finlandia, Francia, Islanda, Irlanda, Italia, Olanda, Norvegia, Gran Bretagna e molti altri Paesi CEE);
- d) *estensione dei servizi* connessi all'orientamento nel settore educativo (ad es. aumento del personale di orientamento nelle scuole in Islanda, Portogallo; aumento dell'offerta dei servizi in Finlandia, Francia; sviluppo di un orientamento scolastico *finalizzato* in Belgio, Grecia, Danimarca, Lettonia, Portogallo; introduzione del passaggio dalla scuola al lavoro attraverso il *curriculum* in Austria, Repubblica Ceca, Romania, Slovenia);
- e) *rafforzamento* del ruolo dell'orientamento nei servizi di pubblico impiego (ad es. in Belgio, Germania, Grecia, Irlanda, Malta, Portogallo);
- f) estensione (o consolidamento) dei servizi di orientamento alla carriera a *nuovi gruppi di utenti*, come ad esempio gli studenti universitari (ad es. in Belgio, Austria, Estonia, Cipro, Finlandia, Germania, Grecia, Ungheria, Islanda, Italia, Lituania, Norvegia, Polonia, Romania); studenti o disoccupati disabili (ad es. in Bulgaria, Grecia, Lituania, Romania, Slovacchia); persone già occupate (ad es. in Austria, Belgio, Francia, Grecia, Islanda, Lettonia, Svezia, Gran Bretagna); genitori (ad es. in Cipro); ex-condannati (ad es. in Danimarca, Lituania);
- g) *miglioramento dell'accesso* ai servizi attraverso un'offerta a livello regionale (ad es. in Bulgaria, Estonia, Lettonia, Norvegia, Polonia, Spagna);
- h) miglioramento dell'accesso ai servizi, praticamente in tutti i Paesi europei, attraverso gli *strumenti ITC* e l'uso di internet (particolarmente in Finlandia, Olanda, Islanda, Svezia, Gran Bretagna);
- i) *sviluppo di nuovi strumenti*, come i servizi per testare le attitudini dei soggetti;
- j) il cambiamento verso un servizio di orientamento in cui da una parte i clienti hanno *accesso all'informazione in modo autonomo* e dall'altra lo *staff* è impegnato nell'organizzazione di incontri individuali o di gruppo con quelli che hanno bisogni di consulenza più profondi (ad es. in Austria, Belgio, Danimarca,

- Finlandia, Germania, Irlanda, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Svezia, Gran Bretagna);
- k) definizione dei requisiti professionali e degli *standard del servizio* per i consulenti di orientamento (ad es. in Estonia, Finlandia, Islanda, Italia, Polonia, Portogallo, Slovacchia);
 - l) aumento, uguale per tutti, delle opportunità di frequentare *corsi specializzati all'inizio e durante il servizio*, inclusi i corsi offerti a livello universitario (ad es. in Francia, Grecia, Polonia, Romania);
 - m) istituzione di *associazioni di orientamento* (ad es. in Austria, Belgio, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Lettonia, Polonia, Romania);
 - n) miglioramento della *collaborazione tra diversi settori* per offrire un servizio più efficace e per ottenere il miglior uso delle risorse (ad es. in Austria, Belgio, Bulgaria, Danimarca, Finlandia, Ungheria). Anche le iniziative in ambito europeo come la rete *Euroguidance* e il finanziamento di progetti attraverso i programmi “Leonardo” e “Phare” hanno migliorato la collaborazione tra diversi settori. Sempre più i Paesi si stanno avviando verso strategie per costruire un sistema di orientamento integrato, attraverso l'istituzione di agenzie o *forum* nazionali dell'orientamento (ad es. in Bulgaria, Danimarca, Finlandia, Germania, Grecia, Ungheria, Italia, Lettonia, Polonia, Portogallo).

Questa lunga lista di iniziative mostra quanto in Europa siano crescenti le aspettative nei confronti dell'orientamento per migliorare la gestione di diversi settori della politica pubblica nazionale e comunitaria.

2.4 Le tre sfide delle politiche di orientamento

Il crescente dinamismo dei governi nazionali in materia di orientamento negli ultimi anni, sollecitati dai documenti di indirizzo dell'UE, può essere identificato nelle tre principali sfide intraprese dal sistema delle politiche di orientamento. La prima sfida dell'orientamento è rappresentata dalla necessità di migliorare il sistema educativo, consistente perlopiù nel perfezionamento della “connessione” tra istruzione e mondo del lavoro. La seconda sfida è rappresentata dalla necessità di migliorare la politica del lavoro, soprattutto nei Paesi recentemente entrati nell'UE, che si trovano a dover gestire il problema della disoccupazione dopo il passaggio da un'economia pianificata dallo Stato a un'economia di mercato. Allo stesso modo, nei Paesi economicamente in via di sviluppo

l'orientamento può risultare utile per facilitare l'allocazione delle risorse, compito non più attribuibile alla sola economia informale. Infine, la terza sfida è data dalla necessità di combattere l'esclusione sociale, favorendo una “democratizzazione” dell'accesso e della permanenza degli studenti nel circuito formativo-professionale. A tal proposito, nel corso del capitolo viene affrontata la questione della relazione tra dispersione scolastica e programmazione delle attività di orientamento, anche attraverso l'analisi dei risultati di un focus group condotto con un gruppo di docenti di una scuola media superiore di Napoli. A partire da un'accezione più ampia di dispersione, intesa come spreco e dissipazione di risorse intellettuali nel lungo periodo, si giunge a conclusione che urge la pianificazione di momenti espressamente dedicati all'azione orientativa per sviluppare determinate competenze che consentano a chiunque di costruire un percorso formativo/professionale e di vita.

2.4.1 Migliorare il sistema educativo: la prima sfida dell'orientamento

Se l'orientamento è considerato come una strategia per assicurare un'adeguata base di conoscenza e abilità per fronteggiare la sfide della globalizzazione economica, una prima area di intervento dell'orientamento riguarda inevitabilmente il *sistema educativo*. Diverse sono le modalità con cui l'orientamento può contribuire a migliorare l'efficienza ed efficacia del sistema educativo. Anche in base alle risposte provenienti dai Paesi partecipanti all'indagine sulle politiche di orientamento in Europa, possiamo individuare sei possibili macro-azioni (Tr. it. Sultana, 2004):

- 1) *ridurre i tassi di abbandono* e il numero degli studenti *drop-out*;
- 2) accelerare il progresso tramite il sistema educativo ed avere *tempi di laurea più brevi* specialmente attraverso la riduzione dei passaggi di corso;
- 3) aiutare gli studenti a fare le *scelte appropriate* fra le differenti discipline e i percorsi scolastici, sostenendoli nella comprensione e individuazione delle opportunità di apprendimento fornite dall'educazione post-obbligatoria sempre più diversificate e personalizzate;
- 4) promuovere un apprendimento più in profondità, in particolare utilizzando gli approcci dell'*apprendimento basato sull'esperienza*;
- 5) promuovere un *legame più stretto tra educazione e lavoro*;
- 6) promuovere la conoscenza delle ampie *opportunità di studio e lavoro in tutta Europa*.

In particolare, rispetto alla questione dell'apprendimento basato sull'esperienza e del passaggio dalla scuola al lavoro, alcuni autori si sono recentemente soffermati sul modo in cui gli studenti apprendono e sviluppano le proprie abilità attraverso le esperienze di lavoro (Guile, Griffiths, 2001). Gli autori, inoltre, hanno analizzato il modo in cui gli studenti possono essere supportati nel mettere in relazione l'apprendimento che si verifica all'interno e tra i differenti contesti dell'educazione e del lavoro. Più specificamente, essi hanno messo in evidenza la necessità di sostenere gli studenti nel collegare senza difficoltà il loro "sviluppo verticale" con il loro "sviluppo orizzontale" (Beach & Vyas, 1998; Engeström, 1996).

Il concetto di "sviluppo verticale" riguarda il progresso intellettuale individuale attraverso una gerarchia di conoscenze e abilità separate dalle specifiche modalità della pratica umana (Beach & Vyas, 1998) e si riferisce ad un tipo di sviluppo intellettuale che normalmente si realizza attraverso un percorso formale di studio in un contesto educativo come la scuola o l'università. Al contrario, il concetto di "sviluppo orizzontale", che si snoda a partire dai più recenti contributi della teoria socio-culturale, si riferisce al processo di cambiamento e di sviluppo che si verifica nell'individuo quando si muove da un contesto (es. la scuola) all'altro (es. un luogo di lavoro). Lo sviluppo orizzontale riguarda sia i cambiamenti della percezione d'identità come risultato dell'esperienza di lavoro in una scuola, azienda o centro comunitario, sia la capacità di sviluppare nuovi concetti di mediazione per affrontare efficacemente le richieste delle attività lavorative nei differenti contesti organizzativi (Engeström et al., 1995).

Per chiarire meglio la loro proposta, gli autori illustrano cinque modelli di apprendimento tramite le esperienze di lavoro. I primi quattro modelli costituiscono esempi paradigmatici dei tipi di esperienze di lavoro offerti correntemente nell'educazione generale e professionale. Il quinto modello, che racchiude il concetto di "connettività" (Young, 1998), può fornire la base per una relazione più utile e produttiva tra apprendimento orizzontale e verticale. I primi quattro modelli riflettono l'influenza di diversi fattori economici, tecnologici e sociali prevalenti all'interno dei Paesi europei, così come riflettono differenti idee di apprendimento e di sviluppo. Sebbene i primi quattro modelli possano essere specifici di differenti periodi di sviluppo economico e tecnologico, essi possono coesistere nei vari Paesi. Il quinto modello, invece, presenta un nuovo approccio all'esperienza di lavoro, basato sul principio di connettività.

1) Il modello tradizionale dell'esperienza di lavoro: "lanciare" gli studenti nel mondo del lavoro

Il modello tradizionale dell'esperienza di lavoro si caratterizza per l'enfasi sull'adattamento e sull'assimilazione. Secondo tale modello, gli studenti sono visti come "contenitori" (Lave, 1993) in cui varie forme di interazione sociale possono essere riversate. In tale prospettiva, la conoscenza e le abilità sono concepite in modo separato dal contesto del loro utilizzo.

Concettualizzando l'esperienza di lavoro semplicemente come un lancio, questa prospettiva lascia poco spazio allo sviluppo di una teoria sul modo in cui gli studenti apprendono e si sviluppano attraverso l'esperienza di lavoro e questo ha contribuito a mantenere la divisione tra apprendimento formale e apprendimento informale, tra educazione accademica e professionale.

2) Il modello esperienziale: l'esperienza di lavoro come "co-sviluppo"

A partire dall'idea di Kolb dell'esperienziale "ciclo di apprendimento", i programmi delle esperienze di lavoro sono stati percepiti nell'educazione generale come attività in grado di fornire un utile quadro per comprendere come gli studenti apprendono attraverso l'esperienza di lavoro (Jamieson et al., 1988; Miller et al., 1991). Una conseguenza dell'adozione di questa prospettiva è stato l'interesse per lo sviluppo sociale e interpersonale dello studente. Due idee sono dietro questo interesse: in primo luogo, la possibilità di identificare più chiaramente il valore dell'apprendimento con le sue applicazioni; in secondo luogo l'idea, sviluppatasi attraverso tutta l'Europa, di stabilire accordi economici tra le imprese e le istituzioni educative per assistere gli studenti nel processo di adattamento alle mutevoli domande del mercato del lavoro (Griffiths & Guile, 1998; Stern & Wagner, 1999).

Ripensare alla proposta dell'esperienza di lavoro come momento importante della traiettoria di sviluppo dello studente, ha aperto il dialogo e segnala una cooperazione tra educazione e luoghi di lavoro. Questa cooperazione riflette la nozione di Kindermann & Skinner di "co-sviluppo" tra parti interessate.

Al di là della consapevolezza dell'influenza dell'esperienza di lavoro sullo sviluppo personale e sociale, resta comunque irrisolta, nell'ambito di questo modello, la questione della relazione tra studio teorico ed esperienza pratica di lavoro, persino nei Paesi con forti ed organizzati sistemi di apprendistato.

3) Il modello generico: l'esperienza di lavoro come un'opportunità per il bilancio delle "abilità chiave"

Verso la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta uno dei principali dibattiti sull'educazione ha riguardato il tentativo di promuovere un più grande senso di autonomia del soggetto che apprende all'interno dei programmi di educazione generale e professionale. Questi sviluppi hanno portato in Gran Bretagna, ma anche in altre parti d'Europa, all'emergenza della questione che può essere definita come prospettiva "generica" sull'apprendimento. Questa prospettiva attribuisce in primo luogo una fondamentale importanza al risultato e non prescrive una forma necessaria di apprendimento per ottenere una determinata qualifica (Jessup, 1990). In secondo luogo, stabilisce che un insieme concordato di risultati può essere identificato per ogni programma di studio e su quella base è possibile valutare il processo di apprendimento che si è verificato negli studenti.

L'enfasi sui risultati dell'apprendimento porta ad una centralità dello studente nella definizione dei programmi di azione per le esperienze di lavoro. Il programma d'azione assume la forma di un contratto tra l'individuo, il luogo di lavoro e l'istituzione educativa, facilitando così la valutazione personale dello studente e un controllo esterno delle abilità-chiave di sviluppo all'interno di un luogo di lavoro, sebbene in un modo piuttosto meccanicistico (Ecclestone, 1998).

In teoria, l'uso dei piani di azione richiede un nuovo ruolo degli insegnanti. Questi ultimi dovrebbero assistere gli studenti nella creazione di un portfolio che possa servire per una valutazione di sé in una fase successiva del proprio percorso educativo. Comunque, questo tipo di valutazione consiste nell'applicazione di procedure assunte come costanti attraverso tutti i contesti e capaci di garantire l'autenticità e la validità dell'esperienza. L'idea dell'insegnante/formatore come facilitatore è in realtà più complessa.

Bisogna comprendere innanzitutto che il significato dell'esperienza non dipende solo dall'esperienza ma anche da come e da chi essa è interpretata (Brah & Hoy, 1989).

Inoltre, per usare un concetto scientifico in una situazione pratica, esso deve essere trasformato o ricollocato in una forma che si adatti bene al contesto.

Gli autori Guile e Griffiths sottolineano come sia importante facilitare il processo di riflessione sull'esperienza di lavoro dello studente attraverso un processo di mediazione che possa fornire, ai soggetti che apprendono, una base per connettere l'apprendimento all'interno di un contesto specifico con le idee o le pratiche che possono originarsi fuori da determinati contesti.

4) Il modello del processo di lavoro

Vari tentativi sono stati fatti per prendere maggiormente in considerazione l'influenza del contesto di lavoro sull'apprendimento, ma tali tentativi non sono riusciti a sviluppare un'impostazione del curriculum che abbia messo gli studenti in grado di collegare l'apprendimento formale con l'apprendimento informale.

Una prima risposta al classico problema di questa divisione è emersa dalla tradizione tedesca della formazione professionale. E' stato introdotto il concetto di "conoscenza del processo di lavoro" per assistere gli apprendisti e gli insegnanti nel tentativo di superare il dilemma della "conoscenza inerte" (Kruse, 1996). Il fattore distintivo principale del concetto di "conoscenza del processo di lavoro" è che esso pone attenzione all'importanza delle pratiche di lavoro che si svolgono nel contesto del processo lavorativo. Secondo questa prospettiva, il primo proposito dell'esperienza di lavoro è quello di aiutare gli studenti ad adeguarsi con maggiore successo al mutevole contesto del mondo del lavoro attraverso l'opportunità di partecipare a differenti comunità di pratiche. Un concetto chiave è quello di assicurare che gli studenti possano apprendere le caratteristiche del contesto in cui stanno lavorando e che siano dotati di opportunità di apprendimento e di sviluppo personale attraverso un adattamento o una variazione della loro prestazione in base alle richieste del contesto.

Tuttavia, gli autori che sostengono questa prospettiva non indicano nessuna esplicita azione di orientamento per raggiungere questi obiettivi di adattamento al mondo del lavoro, e si limitano a suggerire che gli studenti hanno bisogno di essere sostenuti nel processo di riflessione sull'azione e dentro l'azione.

5) Un modello connettivo dell'esperienza di lavoro

Siamo giunti, infine, all'ultimo modello presentato dagli autori: il modello della connettività. Questo è basato sull'idea di una teoria "riflessiva" dell'apprendimento (Guile, 2001) che include una maggiore considerazione dell'influenza del contesto e dell'organizzazione di lavoro sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti, la condizione "situata" di quell'apprendimento e l'opportunità di sviluppare abilità di "attraversamento di confine". Questa prospettiva include anche lo sviluppo di nuove impostazioni del curriculum educativo che rendano gli studenti in grado di collegare l'apprendimento formale ed informale, verticale ed orizzontale.

L'obiettivo principale di questo modello è quello di aiutare gli studenti ad analizzare le loro esperienze all'interno di "spazi pedagogici" adeguatamente preparati dai docenti, per arrivare ad una critica comprensione della loro realtà.

Gli autori impiegano il termine connettività per definire la proposta dell'approccio pedagogico che dovrebbe essere realizzato per considerare esplicitamente lo sviluppo verticale ed orizzontale degli studenti. Supportare gli studenti nella comprensione del significato di queste due dimensioni di sviluppo costituisce una sfida educativa per gli insegnanti e per coloro che occupano posizioni di responsabilità all'interno dei luoghi di lavoro. Questa sfida include l'incoraggiamento degli studenti a comprendere i luoghi di lavoro come una serie di "sistemi di attività interconnessi" (Engeström, 2000) che consistono in una serie di "comunità di pratiche" (Lave, 1993).

Di conseguenza, studenti, insegnanti e datori di lavoro devono essere consapevoli che l'esperienza lavorativa può fornire un'opportunità per i giovani adolescenti di saper negoziare il modo in cui essi apprendono nei luoghi di lavoro.

Gli studenti hanno bisogno di essere supportati nella mediazione della relazione tra i formali programmi di studio e gli aspetti dell'organizzazione del lavoro. Essi non solo devono sviluppare la capacità di partecipare alle attività lavorative, ma devono soprattutto imparare come attingere al loro apprendimento formale e come utilizzarlo per "interrogare" le pratiche professionali.

Sembra chiara, all'interno di questo modello, l'enfasi sul concetto di "trasferimento dell'apprendimento". Finora il concetto di trasferimento è stato inteso come l'acquisizione di una conoscenza e/o abilità in un contesto (es. luogo di lavoro) e una sua successiva applicazione in un altro contesto (es. un altro luogo di lavoro). Il vero problema di questa concezione è che essa ignora completamente l'influenza dell'ambiente, delle risorse e delle persone sul processo di apprendimento. Se identifichiamo i luoghi di lavoro come "sistemi di attività", è possibile sostituire la nozione di trasferibilità con il concetto di "attraversamento di confine". Un simile approccio considera il fatto che l'apprendimento è sia un processo di organizzazione di sé, sia un processo di acculturazione. Questi processi si verificano mentre gli individui partecipano ad attività culturali e mentre interagiscono con persone più esperte sul luogo di lavoro, favorendo l'evoluzione delle "zone di sviluppo prossimale" (Vigotsky, 1978).

Secondo Guile e Griffiths (2001), l'esperienza di lavoro vista in questa prospettiva può produrre due risultati importanti. Da una parte, l'apprendimento tramite l'esperienza di lavoro serve alla formazione di concetti di mediazione che assistono gli studenti nello

sviluppo di forme di interazione sociale atte a facilitare lo sviluppo dell'abilità di *problem solving*. In tal senso, Engeström et al. (1995) sostengono che l'attraversamento di confine può essere analizzato come un processo di formazione concettuale collettiva (*a process of collective concept formation*). D'altra parte, l'apprendimento attraverso l'esperienza di lavoro può formare gli studenti come "specialisti della connettività" (Young, 1998), utilizzando la conoscenza specialistica e le abilità acquisite nell'educazione formale per capire perché certi tipi di prestazione sono richiesti in differenti contesti di lavoro e come poter lavorare con altri per produrre nuova conoscenza. In tal modo, l'insegnamento e l'apprendimento diventano un prodotto e un processo di interazione all'interno e tra i contesti, e la mediazione efficace di queste relazioni è basata sulla consapevolezza che l'apprendimento implica la negoziazione come parte significativa di un'esperienza all'interno di un luogo di lavoro.

Concludendo, il contributo di Guile e Griffiths (2001) sulla connettività rappresenta un modo innovativo di concepire le istituzioni educative e soprattutto attribuisce alla didattica disciplinare una chiara funzione orientativa. "La didattica disciplinare è orientativa, ogniqualevolta aiuta a imparare a riconoscere le risorse personali e ad autovalutarsi, a individuare e risolvere problemi, a valutare e riconoscere l'adeguatezza al compito, a individuare le capacità necessarie ma non ancora possedute, a conoscere la realtà esterna, a progettare e definire un piano di azione, a sviluppare competenze psicosociali (comunicare, negoziare, lavorare in gruppo, ecc.), utili specialmente quando nel processo di transizione occorre sapersi inserire in un nuovo contesto organizzativo. E ancora, ogniqualevolta favorisce lo sviluppo dell'autostima" (Scandella, 2002 p.79-80).

2.4.2 Migliorare la politica del lavoro: la seconda sfida dell'orientamento

Oltre ad un miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo, i governi degli Stati membri dell'UE si aspettano che i servizi⁹ di orientamento gestiscano un'ampia serie di questioni concernenti il mercato del lavoro, siano indirizzati al miglioramento dell'efficienza e dei risultati prodotti dal mercato del lavoro e, infine, supportino gli obiettivi di sviluppo economico dei Paesi membri e della Comunità europea (Sultana, 2004). In pratica, i *policy makers* europei attribuiscono all'orientamento il compito di contribuire al raggiungimento di diversi obiettivi relativi alla *politica del lavoro*, e più specificamente guardano ad esso come ad uno strumento in grado di (*ibidem*, tr.it. p.37):

⁹ Il termine servizio è utilizzato senza un'accezione specifica, ma è inteso come una modalità di offerta del processo di orientamento. Per una definizione di servizio di orientamento si rimanda il lettore al cap. 3.

- affrontare il problema della carenza di lavoro e della *mancata armonizzazione tra domanda e offerta di lavoro*;
- consentire il *rientro* di un numero quanto più alto possibile di adulti *nel circuito dell'istruzione e della formazione*;
- migliorare la *mobilità lavorativa*;
- sostenere la prevenzione, o al limite la *riduzione della disoccupazione*;
- ridurre gli effetti dell'*instabilità del mercato del lavoro*;
- aiutare gli individui ad *adeguarsi al cambiamento* e ad un futuro incerto;
- coadiuvare le *politiche attive del mercato del lavoro*, soprattutto attraverso la riduzione della dipendenza degli individui dal reddito di sostegno;
- occuparsi del trattamento degli effetti derivati da una società che invecchia rapidamente, o, al limite, della riduzione del *pensionamento precoce*;
- promuovere l'utilizzo delle opportunità occupazionali disponibili nello *spazio economico europeo*;
- promuovere il concetto di una *carriera per tutta la vita*, in opposizione al concetto di lavoro per tutta la vita;
- aumentare la *soddisfazione sul luogo di lavoro*.

Quest'attribuzione di funzioni all'orientamento appare ancor più evidente nei Paesi recentemente entrati a far parte dell'UE¹⁰. Come ha messo opportunamente in luce l'indagine condotta dal Cedefop sulle politiche di orientamento, diversi tra questi Paesi hanno riconosciuto la sfida portata ai loro servizi per l'impiego dall'enorme numero di disoccupati che si sono trovati a vivere una nuova esperienza nel passaggio da un'economia pianificata dallo Stato ad un'economia di mercato.

Allo stesso modo i Paesi neo-entrati nell'UE, in misura maggiore rispetto agli altri membri, stanno vivendo rapide trasformazioni dei loro sistemi economici e per questo motivo i loro servizi di orientamento sono chiamati ad assistere questo mutamento attraverso la promozione di nuovi percorsi di formazione e di aggiornamento per i lavoratori più o meno giovani, incoraggiandoli a rispondere ai requisiti delle nuove qualifiche, nonché a sviluppare adeguati profili di abilità professionali (Sultana, 2004). D'altro canto, la crescita dei servizi di orientamento è strettamente legata allo sviluppo economico di un Paese. Allo

¹⁰ Dal 1 maggio 2004 sono entrati a far parte dell'UE oltre ai 15 Paesi già membri dell'Unione, portando così l'UE a 25 Paesi: Slovacchia, Lituania, Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca, Lettonia, Estonia, Slovenia, Malta, Cipro.

sviluppo corrisponde un'espansione delle opportunità lavorative e, in particolare, delle opportunità di mobilità geografica e sociale. Di conseguenza, i meccanismi informali di allocazione delle risorse lavorative tendono a risultare inadeguati, mentre appaiono necessari interventi di natura formale, inclusi i servizi di orientamento (Watts, 1996 cit. in Watts, Fretwell, 2004). A tal proposito, in uno studio promosso dalla Banca Mondiale su sette Paesi in via di sviluppo e/o in situazione economica di transizione è apparso abbastanza evidente che nei Paesi con limitate risorse pubbliche da destinare alla formazione delle risorse umane, l'offerta di orientamento mirata allo sviluppo della carriera, piuttosto che l'investimento in educazione, può avere un impatto positivo e significativo sull'inserimento lavorativo dei laureati o dei diplomati ai vari corsi di formazione. Ciò non toglie che anche in questi Paesi "il sistema di orientamento comprenderà diverse parti e sarà offerto da diversi *stakeholder*, come le scuole, le università, i servizi di pubblico impiego, le associazioni volontarie, nonché il settore privato. Ma le singole parti devono convergere verso un insieme coerente. Questo richiede una più stretta cooperazione rispetto alla situazione attuale tra i diversi attori, e in particolare tra i ministeri dell'educazione e del lavoro. Uno sviluppo efficiente ed efficace richiede un attivo coinvolgimento di tutti gli *stakeholder* nel processo di *policy making*, anche se una speciale attenzione deve essere data, nei Paesi in via di sviluppo o nei sistemi economici in transizione, ai requisiti della forza lavoro delle piccole imprese e dell'economia informale" (tr.it. Watts, Fretwell 2004 p.38).

2.4.3 Combattere l'esclusione sociale: la terza sfida dell'orientamento

Un'ulteriore possibile area di intervento dell'orientamento è in qualche modo trasversale al sistema educativo e del mercato del lavoro, dal momento che riguarda la promozione dell'*equità* e dell'*inclusione sociale*.

2.4.3.1 Combattere l'esclusione sociale: l'evoluzione del Consiglio di Lisbona

In risposta al bisogno di coordinamento dell'azione dei sistemi di istruzione e formazione dei Paesi europei e "facendo seguito all'invito del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, la Commissione ha elaborato un progetto di relazione sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione, che è stato discusso dagli Stati membri. Il Consiglio ha in seguito adottato una relazione finale che è stata trasmessa al Consiglio europeo di Stoccolma del marzo 2001 e nella quale sono stati fissati tre obiettivi strategici:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'UE;
- *facilitare a tutti l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione;*
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo.

La «relazione sugli obiettivi» adottata a Stoccolma è diventata così il primo documento ufficiale che delinea un approccio europeo globale e coerente alle politiche in materia di istruzione e formazione all'interno dell'UE. In quell'occasione è stato inoltre concordato il proseguimento del lavoro di *follow-up* e la preparazione, a cura del Consiglio e della Commissione congiuntamente, di un programma di lavoro dettagliato da presentare al Consiglio europeo di Barcellona previsto per la primavera 2002. Il programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione è stato adottato il 14 febbraio 2002¹¹ (Commissione europea – Direzione generale dell'istruzione e della cultura, 2002 p.8). Tale programma, nello specifico:

- *individua gli argomenti chiave da affrontare per realizzare i tre obiettivi strategici e i 13 obiettivi connessi concordati;*
- riguarda i vari segmenti e livelli dei sistemi di istruzione e formazione, dalle competenze di base alla formazione professionale, fino all'istruzione superiore, con particolare attenzione al principio dell'apprendimento permanente;
- identifica gli strumenti principali da utilizzare per incentivare e valutare i progressi, applicando il «metodo di coordinamento aperto» definito a Lisbona per favorire la convergenza delle politiche nazionali verso obiettivi comuni, e confrontando i risultati ottenuti dall'Europa sia al suo interno che in una prospettiva internazionale.

Rispetto all'obiettivo strategico di facilitare a tutti l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione, il programma di lavoro presentato a Barcellona nel 2002 prevedeva il raggiungimento di tre obiettivi specifici¹¹:

¹¹ Al fine di raggiungere gli obiettivi, sono stati individuati alcuni indicatori per monitorare i progressi realizzati dall'UE e dagli Stati membri:

- Percentuale della popolazione di età compresa tra 25 e 64 anni che partecipa all'istruzione e alla formazione (indicatore strutturale)
- Percentuale di ore lavorative dedicate dai dipendenti alla formazione, per fasce d'età;
- Partecipazione all'istruzione terziaria;
- Percentuale della popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha compiuto solo il primo ciclo di studi secondari e non prosegue gli studi né intraprende altro tipo di formazione (indicatore strutturale);
- Percentuale della popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continua gli studi né intraprende altro tipo di formazione (indicatore strutturale).

- 1) creare un ambiente aperto per l'apprendimento;
- 2) accrescere l'attrattiva dello studio;
- 3) sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

In osservanza del mandato conferito dal Consiglio europeo tenutosi a Barcellona nel marzo 2002 di riferire al Consiglio europeo di primavera del 2004 sull'effettiva attuazione del programma di lavoro dettagliato per il 2010, il Consiglio e la Commissione hanno adottato la relazione intermedia sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, in vista della sua presentazione al Consiglio europeo di Bruxelles del marzo 2004.

“Nella loro relazione intermedia del 2004 il Consiglio (Istruzione) e la Commissione europea invocavano riforme urgenti dei sistemi europei di istruzione e formazione come presupposto per il raggiungimento degli obiettivi economici e sociali dell'Europa. Essi hanno preso l'impegno di riesaminare con scadenza biennale i progressi nell'attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», che comprende il processo di Copenaghen in materia di istruzione e formazione professionale (IFP) e le azioni nel campo dell'istruzione superiore” (*Relazione intermedia comune 2006 del Consiglio e della Commissione sui progressi compiuti nell'ambito del programma di lavoro «istruzione e formazione 2010»*, p. 1).

Attraverso la relazione effettuata nel mese di febbraio 2006 dal Consiglio e dalla Commissione europea sui progressi compiuti nell'ambito del programma di lavoro «istruzione e formazione 2010», è possibile valutare i progressi realizzati dall'Italia e dall'UE rispetto a tre importanti dimensioni da monitorare in seguito all'adozione della politica socio-economica sancita dal Consiglio europeo di Lisbona nel 2000: *la dispersione scolastica, il completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore, la partecipazione all'istruzione e alla formazione permanenti.*

Tab. 2.1 Dispersione scolastica - Percentuale della popolazione dai 18 ai 24 anni che ha terminato soltanto il primo ciclo dell'istruzione secondaria inferiore e non prosegue gli studi o una formazione

	<i>EU 25</i>	<i>ITALIA</i>	<i>BENCHMARK</i> <i>2010</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>EU25 – B.M</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>IT-B.M</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>EU25-IT</i>
<i>2000</i>	<i>17,7</i>	<i>25,3</i>	<i>10,0</i>	<i>7,7</i>	<i>15,3</i>	<i>7,6</i>
<i>2004</i>	<i>15,6</i>	<i>22,3</i>	<i>10,0</i>	<i>5,6</i>	<i>12,3</i>	<i>6,7</i>
<i>2005</i>	<i>14,9</i>	<i>21,9</i>	<i>10,0</i>	<i>4,9</i>	<i>11,9</i>	<i>7,0</i>

Fonte: nostra elaborazione su dati Eurostat (2005)

Legenda:

EU 25 = Unione Europea allargata a 25 Paesi

BENCHMARK 2010 = Obiettivo fissato nell'ambito del programma "istruzione e formazione 2010"

DIFFERENZA EU 25-B.M = Scarto tra la media europea e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA IT-B.M = Scarto tra il tasso di dispersione registrato in Italia e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA EU 25 – IT = Scarto tra la media europea e il tasso di dispersione registrato in Italia

Come si può osservare, la riduzione della dispersione è stata costante dal 2000 al 2005 nei 25 Paesi dell'UE (dal 17,7% al 14,9%) ma è ancora distante 5 punti percentuali dall'obiettivo di Lisbona 2000 (10%). Anche per l'Italia si è registrata una significativa riduzione negli ultimi 5 anni (dal 25,3% al 21,9%) ma lo scarto dalla media europea appare altrettanto significativo (7 punti percentuali).

Tab. 2.2 Il completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore - Percentuale di giovani di 22 anni che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore (ISCED 3)

	<i>EU 25</i>	<i>ITALIA</i>	<i>BENCHMARK</i> <i>2010</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>EU25 – B.M</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>IT-B.M</i>	<i>DIFFERENZA</i> <i>EU25-IT</i>
<i>2000</i>	<i>76,3</i>	<i>68,8</i>	<i>85,0</i>	<i>8,7</i>	<i>16,2</i>	<i>7,5</i>
<i>2004</i>	<i>76,6</i>	<i>72,9</i>	<i>85,0</i>	<i>8,4</i>	<i>12,1</i>	<i>3,7</i>
<i>2005</i>	<i>77,3</i>	<i>72,9</i>	<i>85,0</i>	<i>7,7</i>	<i>12,1</i>	<i>4,4</i>

Fonte: nostra elaborazione su dati Eurostat (2005)

Legenda:

EU 25 = Unione Europea allargata a 25 Paesi

BENCHMARK 2010 = Obiettivo fissato nell'ambito del programma "istruzione e formazione 2010"

DIFFERENZA EU 25-B.M = Scarto tra la media europea e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA IT-B.M = Scarto tra il tasso di dispersione registrato in Italia e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA EU 25 – IT = Scarto tra la media europea e il tasso di dispersione registrato in Italia

L'indicatore relativo al completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore è quello che registra nell'UE i progressi più lenti. Basti pensare che in cinque anni la percentuale di ventiduenni in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore è salita di un solo punto (dal 76,3 al 77,3). Il divario dal *benchmark* è ancora di circa 8 punti (la quota prevista è l'85%). Decisamente più veloce è stato il progresso per l'Italia, dove in

quattro anni si è registrato un aumento di 4 punti percentuali, mediamente un punto all'anno (dal 68,8 del 2000 al 72,9 del 2004). Non a caso, la differenza finale (2005) tra UE e Italia non è così netta (4,4%) come si era visto per l'indicatore relativo alla dispersione scolastica (7,0%).

Tab. 2.3 La partecipazione all'istruzione e alla formazione permanenti - Percentuale della popolazione dai 25 ai 64 anni di età che ha partecipato a un'azione d'istruzione o formazione nel corso delle quattro settimane precedenti l'indagine

	<i>EU 25</i>	<i>ITALIA</i>	<i>BENCHMARK</i>	<i>DIFFERENZA</i>	<i>DIFFERENZA</i>	<i>DIFFERENZA</i>
			<i>2010</i>	<i>EU25 – B.M</i>	<i>IT-B.M</i>	<i>EU25-IT</i>
<i>2000</i>	<i>7,9</i>	<i>5,5</i>	<i>12,5</i>	<i>4,6</i>	<i>7,0</i>	<i>2,4</i>
<i>2004</i>	<i>10,3</i>	<i>6,8</i>	<i>12,5</i>	<i>2,2</i>	<i>5,7</i>	<i>3,5</i>
<i>2005</i>	<i>10,8</i>	<i>6,2</i>	<i>12,5</i>	<i>1,7</i>	<i>6,3</i>	<i>4,6</i>

Fonte: nostra elaborazione su dati Eurostat (2005)

Legenda:

EU 25 = Unione Europea allargata a 25 Paesi

BENCHMARK 2010 = Obiettivo fissato nell'ambito del programma "istruzione e formazione 2010"

DIFFERENZA EU 25-B.M = Scarto tra la media europea e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA IT-B.M = Scarto tra il tasso di dispersione registrato in Italia e l'obiettivo da raggiungere

DIFFERENZA EU 25 – IT = Scarto tra la media europea e il tasso di dispersione registrato in Italia

Infine, la partecipazione al *life long learning*. I dati mostrano un apparente significativo progresso dell'UE di circa 3 punti percentuali (dal 7,9% al 10,8%). In realtà questo risultato è dovuto in buona parte a cambiamenti verificatisi nelle indagini condotte in alcuni Paesi, portando a sovra-stimare l'aumento di partecipazione. Resta, tuttavia, una profonda differenza da Paese a Paese e, l'Italia, con il suo 6% non è certamente tra i Paesi che fanno registrare un alto tasso di partecipazione dei propri lavoratori a programmi di formazione e apprendimento.

2.4.3.2 Quale idea di orientamento per quale idea di dispersione scolastica?

Numerose appaiono nei diversi Paesi le iniziative di orientamento per rimotivare gli studenti con scarso profitto scolastico o per trattenere coloro che rischiano di sfuggire dalle "maglie" dell'istruzione, facendoli rientrare in qualche modo nel circuito formativo e consentendo loro di ottenere maggiori opportunità di integrazione nel mercato del lavoro. Tuttavia, se l'orientamento viene rivolto esclusivamente a questa categoria di studenti rischia di lasciar fuori quelli "meritevoli". In realtà, a ben vedere, la programmazione degli interventi di orientamento e il senso che ne deriva è direttamente connesso alla concezione della dispersione scolastica. A tal proposito vale la pena riferirsi ad un recente contributo di ricerca sul fenomeno della dispersione scolastica nella regione Campania, in Italia. Lo scopo

principale di questo contributo di ricerca, che si colloca all'interno di un'indagine più ampia¹², è stato quello di fare il punto sulle pratiche di contrasto alla dispersione scolastica, attraverso l'analisi di 29 interviste¹³ effettuate ad operatori interni ed esterni al mondo scolastico che, per la loro esperienza diretta, occupano una posizione di "osservatori privilegiati" del fenomeno studiato. Uno degli aspetti principali della ricerca ha riguardato proprio la definizione del fenomeno, per rilevare quale fosse la concezione prevalente di dispersione scolastica tra gli intervistati. E' interessante notare che tra gli questi ultimi non è emersa una definizione univoca. "Dall'analisi delle interviste raccolte, infatti, emerge un'interpretazione del termine dispersione scolastica che si presta ad una classificazione in quattro diverse categorie concettuali che potremmo definire come:

- *formale stretta*, dove la dispersione è intesa come abbandono/evasione scolastica eventualmente preceduto da un percorso di frequenza irregolare;
- *formale larga*, dove la dispersione è intesa come insuccesso scolastico;
- *sostanziale*, dove la dispersione è intesa come una presenza fisica dell'alunno a scuola contraddistinta da una mancanza di partecipazione al processo formativo;
- *alternativa*, dove la dispersione è intesa come fallimento del sistema formativo.

Da questa classificazione emerge una sostanziale dicotomia nella percezione e conseguente definizione della dispersione scolastica: l'attenzione, cioè, si concentra alternativamente sul soggetto (in questo caso lo studente) o sul sistema educativo nel suo complesso. Le prime tre definizioni, infatti, anche se evidenziano aspetti diversi della dispersione si riferiscono a una dimensione soggettiva, al vissuto esperienziale di una situazione scolastica contingente, mentre l'ultima definizione fa riferimento all'incapacità del sistema educativo di valorizzare le qualità dei ragazzi" (Napoletano, Tizzano 2005 p.96-97). Tra le altre cose, l'ultima definizione è quella che più si avvicina all'etimologia della parola. Infatti, se ci si riferisce a quest'ultima "si può comprendere come il fenomeno della dispersione scolastica si riferisca tanto agli studenti quanto al sistema scolastico nel suo complesso. Il termine dispersione, infatti, deriva da "dispergêre" – composto da "dis" e "spargêre" – ma è sentito come derivato di "disperdêre" – composto da "dis" e "perdêre"-. "Se il primo verbo richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il

¹² I risultati della ricerca, denominata "Disuguaglianze nel capitale culturale e inserimento: analisi dei divari tra strati sociali e subaree regionali" realizzata con finanziamento POR – Campania 2000-2006, Asse 3, misura 3.6, sono stati raccolti nel volume P. Clarizia, A. Spanò (a cura di), *dentro e fuori la scuola percorsi di abbandono e strumenti di contrasto* edito dall'ARLAV (Agenzia della Campania per il lavoro) nel 2005.

¹³ La conduzione delle 29 interviste ai testimoni privilegiati è stata affidata alla dott.ssa Daniela Napoletano.

dilapidare, il secondo richiama il dividere, separare, sperperare, mandare in perdizione. Entrambi, nell'uso intransitivo, significano anche sbandarsi, disperdersi, svanire - il "disperso" o la nebbia che si "disperde" al sole -" (Ajello, Chiorrini, Ghione, 2003, p.13). La combinazione tra etimologia e significato porta perciò ad evocare, nell'uso connesso alla riflessione sui sistemi educativi, "la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità sia dei giovani che dell'istituzione scolastica nel suo complesso" (*ibidem.*).

Dunque si può ben capire che la programmazione, l'organizzazione e la valutazione delle attività di orientamento possono variare in relazione al *target* di riferimento, cioè a quello che si definisce come soggetto "disperso" o a rischio dispersione. E' ovvio che se definiamo il "disperso" come *colui che abbandona* il percorso formativo, l'orientamento, come qualsiasi altra attività didattica curricolare o extra-curricolare, può avere come suo unico scopo quello di evitare che lo studente lasci la scuola o, in generale, il sistema educativo. In tal caso, il *target* dell'orientamento sarà molto mirato e riguarderà esclusivamente coloro che sono a rischio di abbandono o hanno già lasciato la scuola.

Se, invece, si intende la dispersione come *insuccesso scolastico* o scarsa partecipazione dell'allievo tra i banchi di scuola, allora l'intervento dell'orientamento può incidere direttamente sulla metodologia didattica, svolgendo la funzione di riavvicinare gli studenti al sistema scolastico, promuovendo un'attribuzione di senso all'esperienza dell'apprendimento e stimolando negli studenti la "riflessività" sulle attività svolte a scuola. Parliamo in questo caso di un uso metacognitivo della didattica. "Per approccio metacognitivo si intende la predisposizione di un contesto di apprendimento che aiuti a riflettere sui processi cognitivi attivati nel lavoro disciplinare e a svilupparne consapevolezza. Ciò significa dedicare attenzione e tempo a esplicitare, a disvelare il funzionamento della mente: a descrivere cioè le operazioni compiute per fronteggiare un compito, per risolvere un problema, per imparare una lezione, facendole ripercorrere mentalmente dallo studente (per esempio, rispondendo alle domande: Quale percorso ho seguito? Quali procedure e conoscenze ho utilizzato?)" (Scandella, 2002 p.81-82). Inoltre, bisogna notare che "l'approccio metacognitivo ha il vantaggio di favorire il coinvolgimento attivo dello studente, consentendo di passare da meccanismi eteroregolatori del processo di apprendimento (l'insegnante corregge, interroga, suggerisce, ecc.) a meccanismi autoregolatori, in quanto lo studente diventa capace di conoscere, controllare e regolare i processi mentali messi in atto (Antonietti e Cantoia, 2000 cit. in Scandella, 2002 p. 83). Senza dubbio "lo sviluppo di capacità di regolazione e controllo metacognitivo è un investimento sicuro anche per l'orientamento. Si tratta infatti di capacità impiegabili per

scegliere e progettare per il proprio futuro, di capacità costitutive delle competenze orientative quali (*ibidem*):

- problematizzare le situazioni;
- prevedere, anticipare difficoltà e situazioni, attribuire il giusto peso ai fattori che possono incidere su una prestazione;
- pianificare le azioni da compiere, prevedendo risorse e strategie da mettere in atto;
- monitorare i processi attivati;
- cogliere il feedback dalla prestazione stessa e dall'ambiente (compagni, insegnanti, ecc.).

Si noti che, sebbene in quest'ultimo caso assistiamo ad un'estensione delle funzioni dell'orientamento rispetto al compito di trattenere lo studente tra i banchi di scuola, non ci scostiamo comunque da una concezione limitata ad un segmento del percorso formativo e ad una fascia di studenti che, seppur più ampia di quella degli allievi *a rischio di abbandono*, comunque lascia fuori dall'ottica dell'orientamento gli allievi che nel loro percorso scolastico non hanno mai sperimentato situazioni di insuccesso.

Se, infine, consideriamo la dispersione come *inefficacia del sistema formativo* o, più specificamente, come dissipazione, spreco di risorse intellettuali, allora l'orientamento acquista un significato più ampio rispetto alle concezioni viste in precedenza. L'ampliamento è da considerarsi non solo in termini di maggior numero di destinatari coinvolti in un tempo specifico, il tempo della "presenza" a scuola o in qualsiasi altro ambiente formativo-educativo e professionale (*dimensione sincronica*), ma anche e soprattutto come azione da programmare e verificare in un tempo più lungo, il tempo della vita (*dimensione diacronica*). Assistiamo dunque ad un passaggio, ad una svolta significativa nella concezione dell'orientamento: dall'orientamento come *strategia di riparazione del danno scolastico*, all'orientamento come *promozione del successo formativo nel lungo periodo* (cfr. Tab. 2.4). A tal proposito, vale la pena citare le parole di uno dei coordinatori del "Progetto Chance", un progetto sperimentale attivato dal Comune di Napoli, che mira ad offrire una seconda opportunità a coloro che non hanno completato il percorso scolastico: *"il concetto di insuccesso formativo prende in considerazione non solo le variabili scolastiche e non soltanto le variabili formative e professionali, ma in qualche modo anche l'insuccesso rispetto alle scelte di vita e rispetto alla condizione esistenziale. Allora, per esempio, un ragazzo che abbia ottimi voti a scuola ma che sia anoressico, depresso, chiuso in casa, privo di iniziative è un caso di insuccesso formativo. Quindi per insuccesso formativo viene intesa la nozione di disorientamento, se per disorientamento*

intendiamo l'incapacità di utilizzare le proprie risorse intellettuali sia verso scelte di vita che verso scelte professionali" (brano d'intervista estratto da Napoletano, Tizzano 2005 p. 98).

Tab. 2.4 Tipologia di orientamento per le diverse accezioni di dispersione

	<i>Funzioni principali dell'orientamento</i>	<i>Destinatari orientamento</i>	<i>Dimensione sincronica</i>	<i>Dimensione diacronica</i>
Dispersione = abbandono	<i>Evitare l'abbandono scolastico</i>	<i>Studenti "drop-out"</i>	<i>Scuola</i>	<i>Assente</i>
Dispersione = insuccesso/assenza mentale	<i>Favorire la riflessività sul percorso scolastico</i>	<i>Studenti con scarso profitto o demotivati</i>	<i>Scuola</i>	<i>Assente</i>
Dispersione = insuccesso formativo	<i>Costruire un percorso formativo/professionale e di vita</i>	<i>Tutti gli studenti</i>	<i>Ambiente educativo-formativo-professionale</i>	<i>Life long learning</i>

Dunque si pone l'esigenza di programmare e valutare un'azione di orientamento specifica per ciascuna categoria di studenti "a rischio" di dispersione, portatrice di interessi e bisogni particolari. Programmare l'orientamento nella scuola appare oggi molto importante per valutare le scelte formative dei giovani già effettuate e indirizzare quelle future anche in vista del loro inserimento nel mondo del lavoro.

A tale scopo è stato condotto un *focus group*¹⁴ con dieci docenti di un istituto tecnico di Napoli¹⁵. Oggetto del *focus* è stato: "L'orientamento come strumento di prevenzione della dispersione scolastica". Per ciascun tipo di soggetto a rischio di dispersione sono stati individuati dai partecipanti i bisogni, le attività e i risultati attesi dell'azione di orientamento. Tuttavia, mentre per i docenti è risultato abbastanza semplice individuare questi aspetti per il tipo A e il tipo B (cfr. Tab. 2.5), è risultato più difficile per loro pensare all'orientamento in termini di sviluppo di un percorso formativo e lavorativo oltre la dimensione meramente scolastica.

¹⁴ Il *focus group* è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, invitate da uno o più moderatori a parlare tra loro in profondità dell'argomento oggetto di indagine (Corrao, 2000).

¹⁵ Il *focus group* è stato condotto insieme alla dott.ssa Daniela Napoletano nell'ambito di un ciclo di incontri con i docenti dell'ITIS G.Ferraris di Napoli, programmati nel quadro della misura 3 – azione 3.2 "Prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola secondaria superiore e per il rientro del drop out" del PON 2000-2006 "La scuola per lo sviluppo".

**Tab. 2.5 focus group con docenti di scuola media superiore (ITIS G.Ferraris di Napoli)
“L’orientamento come strumento di prevenzione della dispersione scolastica”**

	ORIENTAMENTO		
	PROGRAMMAZIONE		VALUTAZIONE
<i>Tipi di dispersione</i>	<i>A quali bisogni deve rispondere?</i>	<i>Quali attività deve svolgere?</i>	<i>Quali risultati deve produrre?</i>
Tipo A (abbandono del percorso formativo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assenza di motivazione (di partenza o indotta); ➤ Scarsità di informazione; ➤ Assenza di consapevolezza degli obiettivi formativi; ➤ Mancanza di strumenti di base (preparazione inadeguata); ➤ Estraneità alla scuola come istituzione. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tutorato per capire gli interessi degli allievi (modalità didattica globale); ➤ Uso di strumenti di rilevazione del fabbisogno; ➤ Uso supporti audiovisuali (strumenti didattici innovativi); ➤ Didattica modulare; ➤ Integrazione scuola-lavoro per il recupero del disagio sociale; ➤ Evitare il rischio di segregazione/discriminazione; ➤ Proporre un ventaglio di alternative formative. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rimanere nel percorso didattico/formativo in senso ampio; ➤ Recupero della motivazione personale; ➤ Valorizzare la gratificazione personale (docente-organizzazione); ➤ Recupero del senso di appartenenza.
Tipo B (insuccesso scolastico)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendimento alternativo alla forma tradizionale di didattica; ➤ Colmare le lacune di base; ➤ Giustificare l’ “apprendimento del contesto”; ➤ Raccordo con le scuole medie inferiori. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recupero modulare; ➤ Coinvolgimento dell’organizzazione di supporto; ➤ Dialogo all’interno del Consigli di classe (c.d.c.), tra i c.d.c. del biennio e del triennio; ➤ Confronto tra le parti scolastiche. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maturare competenze nel problem solving; ➤ Consapevolezza delle attività svolte in aula; ➤ Acquisizione delle conoscenze di base; ➤ Definizione dei “requisiti minimi” nel C.d.C.; ➤ Definire obiettivi minimi comuni di apprendimento; ➤ Definire una modalità condivisa di insegnamento.
Tipo C (insuccesso formativo)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relazionale; ➤ Motivazionale; ➤ Svantaggio sociale come difetto di informazione; ➤ Mancanza di conoscenza di determinati canali informativi; ➤ Conoscenza del Significato del lavoro di gruppo; ➤ Conoscenza delle tecniche di comunicazione; ➤ Traduzione in pratica delle conoscenze 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creare opportunità di stage lavorativo; ➤ Simulazioni colloqui di lavoro e/o modalità di lavoro di gruppo (inserimento nel m.d.l.); ➤ Sportello orientagiovani (es. comune di Napoli). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consapevolezza delle proprie capacità in termini di informazioni/competenze (autovalutazione); ➤ Acquisizione dei diritti di cittadinanza; ➤ Apprendimento delle modalità di lavoro cooperativo; ➤ Autoimprenditorialità; ➤ Capacità progettuale.

Al termine del *focus* è apparso chiaro anche agli occhi dei partecipanti che l'orientamento, nell'ottica del *life long learning*, si debba preoccupare di sviluppare negli studenti quelle “competenze” che consentano loro di costruire un percorso formativo/professionale e di vita (cfr. Tab. 2.5), proiettandosi in maniera efficace nel futuro, esprimendo chiaramente la consapevolezza che la didattica metacognitiva non sia sufficiente ad esaurire da sola le funzioni e le applicazioni possibili dell'orientamento e che bisogna progettare momenti espressamente dedicati all'azione orientativa per sviluppare determinate competenze.

2.5 Le competenze orientative

Il raggiungimento degli obiettivi delle politiche di orientamento, individuabili nelle tre principali sfide precedentemente descritte, presuppone dunque lo sviluppo delle competenze orientative. Si è già accennato che la formazione di tali competenze deve prevedere momenti e servizi dedicati ed è trasversale, ancorché utile, alle transizioni formative e professionali del percorso biografico. Vedremo nel corso di questo paragrafo cosa si intende per competenza orientativa, secondo una prospettiva psico-pedagogica ed una sociologica, per poi trarre le linee conclusive del capitolo in cui si tenta un'integrazione delle due prospettive facendo appello ai concetti di negoziazione e cittadinanza attiva.

2.5.1 La prospettiva psico-pedagogica

“Non tutti gli aspetti relativi alle competenze orientative degli studenti possono essere considerati nel corso dell'attività disciplinare: basti pensare alle conoscenze utili per scegliere, non necessariamente costitutive dei nuclei fondanti delle discipline dei curricula; inoltre conoscenze e capacità, anche se già fatte obiettivo di apprendimento, acquistano maggiore valenza orientativa in un ambiente cognitivo finalizzato, come quello di un percorso dedicato” (Scandella, 2002 p.104). Un percorso di orientamento in funzione della transizione da un ciclo di istruzione all'altro, oppure dall'istruzione alla formazione professionale o, ancora, dall'istruzione e formazione professionale al mondo del lavoro, deve essere intenzionalmente dedicato al potenziamento delle *competenze orientative*. Inoltre, un percorso di formazione di tali competenze deve essere parte integrante del curriculum e deve essere “rivolto a tutti, non solo a chi è a rischio di insuccesso” (*ibidem*).

Le aree della conoscenza da sviluppare e potenziare per formare le competenze orientative sono la conoscenza del sé e della realtà esterna. Anzitutto la conoscenza del sé. “La scuola è, per antonomasia, lo spazio cognitivo deputato alla prima progettazione

dell'esistenza (che cosa farò da grande?) [...] dove, in altri termini, si diventa competenti nell'esercizio delle tecnologie della scelta, nella capacità di autoprogettazione culturale, che poi sarà capacità di autoprogettazione professionale ed esistenziale (Fabbri 2001: 38 cit. in Scandella, 2002 p.105).

Imparare ad *esplorare il sé* comporta:

- il riconoscimento delle risorse acquisite in situazioni di apprendimento formale e informale: capacità, competenze, senso di autoefficacia livello di autonomia;
- la scoperta delle propensioni, le aspirazioni, i desideri e gli interessi scolastici ed extrascolastici;
- l'apprendimento delle caratteristiche evolutive della personalità;
- l'elaborazione delle rappresentazioni della scuola e del lavoro: quali sono i significati attribuiti, le opinioni, i valori, gli atteggiamenti.

Imparare ad *esplorare la realtà esterna* comporta, invece:

- la conoscenza del contesto socio-economico;
- le trasformazioni del mondo del lavoro;
- le opportunità offerte dal contesto formativo e dal mercato del lavoro.

Tuttavia, ai fini dello sviluppo delle competenze orientative e, quindi, delle capacità strategiche per effettuare scelte efficaci è necessario che queste due realtà, sé e mondo esterno, “vengano considerati nelle loro reciproche connessioni. Prestare attenzione alla connessione/negoziiazione tra il mondo del sé e quello della realtà esterna aiuta a comprendere l'interferenza reciproca delle variabili in gioco nella scelta e a sviluppare consapevolezza del fatto che un progetto di sviluppo può essere fattibile solo se ha concrete prospettive di realizzazione” (Scandella, 2002 p.106). Tra le competenze orientative, le competenze relative alla presa di decisione, alla progettazione e pianificazione occupano senza dubbio un posto privilegiato. “E’ infatti necessario far acquisire consapevolezza di ciò che è in gioco nel processo decisionale e in quello progettuale, dei fattori che li possono influenzare e determinare, ma anche delle procedure che possono risultare più efficaci: un contributo all'apprendimento di un metodo/habitus mentale orientativo” (*ibidem*).

2.5.2 La prospettiva sociologica

In realtà, dal punto di vista più propriamente sociologico, una competenza orientativa può essere vista più precisamente come *metacompetenza*. La classificazione di competenze che si usa richiamare abbastanza spesso è quella realizzata da ISFOL che, nel 1994, ha elaborato una tipologia distinguendo tra le competenze di base, le competenze tecniche e quelle trasversali. “Le competenze di base implicano una preparazione relativa ai fondamenti delle discipline inerenti ad un ruolo professionale, oltre ad una preliminare capacità di leggere, scrivere e far di conto. Quelle tecniche implicano invece un saper fare che richiede una specializzazione nell’uso di saperi e di procedure. Le competenze trasversali rappresentano gli elementi forse più nuovi, perché costituiscono componenti non di base e polivalenti, nel senso che possono essere comuni a diversi ambienti di lavoro e a diverse professioni, e sono in prevalenza quelle che orientano le strategie operatorie di un soggetto e il suo modo di essere. Nello specifico, riguardano la conoscenza dell’ambiente, le forme di relazione e soprattutto di comunicazione, i modi di fronteggiare e di produrre innovazioni, le motivazioni, l’auto-aggiornamento, le forme di cooperazione e di integrazione sistemica, la cultura del lavoro e la rappresentazione della propria identità” (Messeri, 2004 pp. 1-3). Esiste tra questi tre tipi di competenze (di base, tecniche e trasversali) una differenza che può essere valorizzata se si fa riferimento ai contesti educativi e lavorativi in cui sono inseriti i giovani e se si assume il riferimento ai loro bisogni come punto di partenza, la *conditio sine qua non* dell’attività di formazione delle competenze orientative. “Un bisogno fondamentale dei giovani consiste oggi nella necessità di avere strumenti affidabili per realizzare una sintesi personale e per costituire da soli un insieme di competenze, che attualmente non possono essere totalmente trasferite, in quanto non disponibili in una configurazione adeguata alle realtà economiche e sociali di oggi” (*ibidem*). Si tratta di individuare e formare nei giovani alcune *metacompetenze*, utili a rafforzare le diverse dimensioni e i diversi tipi di competenze, in riferimento alla loro trasferibilità in contesti di lavoro diversi. “In questo caso, le metacompetenze riguardano anche il trasferimento possibile di comportamenti e atteggiamenti tra l’ambiente di lavoro e i mondi della vita quotidiana e viceversa, nella prospettiva di un rapporto organico tra qualità del lavoro e qualità della vita” (*ibidem*). Si tratta quindi di strumenti finalizzati a costruire il capitale sociale di una società locale. Quest’ultimo può essere definito come un “insieme di fondamenti e modi di relazione personalizzata, basata sulla fiducia, e di regole informali di

comportamento condivise”¹⁶ (*ibidem*). Se è vero che il capitale sociale, inteso come insieme integrato di elementi culturali mirato a regolare le attività economiche e sociali, va lentamente erodendosi e se è vero che l’apertura al multiculturalismo e la conseguente complessificazione della società hanno consentito l’ingresso di elementi culturali disomogenei, rendendo particolarmente arduo il compito di costruire degli insiemi culturali coerenti ed integrati, è altrettanto vero che il capitale sociale è necessario alla vita di una società locale, ai processi di socializzazione ed integrazione. “Fino ad un recente passato, era l’insieme di diverse istituzioni (la Famiglia, la Scuola, la Chiesa, le associazioni, i movimenti, i gruppi di interesse, le imprese, gli enti locali) che garantiva unitariamente le condizioni per la creazione e l’impiego ottimale di tale capitale” (*ibidem*). Oggi il capitale sociale non è dato in maniera aprioristica, ma rappresenta un bene da costruire in maniera condivisa. Si potrebbe dire che anche oggi più o meno le stesse istituzioni sono chiamate allo stesso compito, ma sono cambiate le condizioni organizzative e relazionali. “Ciascuna istituzione è chiamata ad interagire con le altre per definire quali sono precisamente i vari tipi di competenze necessarie in una determinata società locale, tenendo conto di indirizzi nazionali provenienti dai ministeri (ad es. dal MIUR) e della necessità di una certa uniformità di obiettivi e di metodologie, ma soprattutto ponendo attenzione alle caratteristiche e ai bisogni dei giovani, in relazione alle possibilità di studio ulteriore e alle prospettive di sviluppo che sono presenti in una zona. Questo è attualmente il ruolo comune che devono avere le istituzioni locali in un’epoca di sviluppo dell’autonomia e della decentralizzazione” (*ibidem*).

Da quanto detto finora si può ben capire come l’orientamento, inteso come processo formativo che mira a promuovere la capacità progettuale e la partecipazione attiva dei giovani nei diversi ambienti, rappresenta un luogo dove appare possibile sviluppare quelle metacompetenze, intese come elementi “generatori” di capitale sociale, che abilitano e motivano soprattutto i giovani ad acquisire competenze di tipo professionale e quelle relative alla cittadinanza. Con il termine *metacompetenze* ci riferiamo dunque a quelle competenze comunicative e relazionali che afferiscono all’area della comunicazione

¹⁶ Formulato per la prima volta negli anni Sessanta del XX secolo da contributi di importanti sociologi come Jacobs, Gouldner, Bourdieu e Loury, il termine “capitale sociale” è stato approfondito da Coleman (1988) e divulgato successivamente da Putnam (1993) e Fukuyama (1995). Secondo Trigilia (2001): “Il capitale sociale si può allora considerare come l’insieme delle relazioni sociali di cui un soggetto individuale (per es. imprenditore o lavoratore) o un soggetto collettivo (privato o pubblico) dispone in un determinato momento. Attraverso il capitale di relazioni si rendono disponibili risorse cognitive, come le informazioni, o normative, come la fiducia, che permettono agli attori di realizzare obiettivi che non sarebbero altrimenti raggiungibili, o perlomeno raggiungibili a costi più alti [...]”. E’ opportuno sottolineare che questa definizione ricavata da Coleman (1990) insiste maggiormente sulle reti sociali come base del capitale sociale, e non sulla generica disponibilità di cooperazione e fiducia radicata in una cultura condivisa, come per esempio ricorre nei lavori di R.Putnam (1993) o di F. Fukuyama (1995).

organizzativa mirata all'intesa e, come tali, possono essere considerate come "quella comune cultura richiesta a chi entra – come giovane che assume il ruolo di cittadino o come immigrato – in una determinata società locale, perché non costituiscono dei contenuti vincolanti, propri di una sola tradizione, ma presuppongono la possibilità che, attraverso quelle competenze, ciascuno possa partecipare al processo di definizione dei contenuti culturali condivisi anche da gruppi molto diversi" (*ibidem*).

2.5.3 Un tentativo di integrazione delle due prospettive

Ciò che accomuna le due prospettive sulle competenze orientative, l'una pedagogica, l'altra sociologica, è il richiamo alla *negoziatura* e alla *cittadinanza attiva*. Formare cittadini in grado di negoziare il senso delle proprie attività nei diversi contesti formativi e lavorativi implica necessariamente il superamento di una relazione pedagogica unilaterale.

Appare utile a tal proposito richiamare lo studio di Rogoff, Matusov e White (1996). Le autrici distinguono i modelli di istruzione secondo la nozione di apprendimento su cui essi si basano. I modelli di istruzione tradizionalmente praticati si basano sul concetto di "apprendimento", inteso come trasmissione di conoscenza dall'esperto all'allievo (modello della trasmissione), e sul concetto di apprendimento come "acquisizione" di conoscenza da parte dell'allievo mediante sua attiva esplorazione (modello dell'acquisizione). Le autrici osservano che i due modelli di istruzione sono versioni diverse di un'unica prospettiva teorica, quella secondo cui l'apprendimento dipende da un'azione unilaterale (Liverta Sempio, 1999). Nel modello della trasmissione, l'apprendimento è controllato dall'adulto, che appare il dispensatore delle informazioni, colui che deve "colmare" di conoscenza la "mente vuota dell'allievo" (*ibidem*). In particolare, spetta all'insegnante definire obiettivi e abilità da raggiungere e l'allievo ha il compito di percorrere il cammino da lui stabilito. In pratica, egli viene condotto alla conoscenza senza poter prendere decisioni autonome circa il suo cammino formativo. Nel modello dell'acquisizione, invece, l'apprendimento è sotto il controllo del ragazzo, poiché si assume che sia l'allievo a costruire la conoscenza, esplorando la realtà attraverso l'interazione con i compagni, mentre all'insegnante spetta il compito di fungere da fonte di informazioni facendo attenzione a non intralciare il percorso del ragazzo. In entrambi i modelli, pertanto, la responsabilità dell'apprendimento è assegnata ad un solo "lato" della relazione pedagogica, o all'adulto o al ragazzo, con l'esclusione dell'altro.

Diverso è il presupposto su cui si basa il modello di istruzione sperimentato dalle autrici, frutto di una visione socio culturale dell'educazione (Rogoff, Matusov e White,

1996). Si tratta del modello della “partecipazione a una comunità di persone che apprendono”. Questo modello si fonda sul presupposto che l’apprendimento è un processo interattivo di elaborazione della partecipazione a una comunità di persone che apprendono, in cui sia insegnanti che allievi sostengono e dirigono energie condivise. Nella comunità di apprendimento tutti i partecipanti hanno le loro responsabilità: i ragazzi svolgono un ruolo attivo nella scelta e nella gestione degli obiettivi e attività in coordinamento con gli adulti, i quali contribuiscono alla direzione delle attività fornendo aiuti e orientamento. Gli adulti supportano l’apprendimento dei ragazzi, ponendo attenzione a che cosa essi sono pronti ad apprendere e ai loro interessi e motivazioni. In pratica, gli aspetti centrali di questo modello di istruzione sono: l’enfasi sul processo piuttosto che sui prodotti dell’apprendimento; la trasformazione del ruolo dell’insegnante da diretto istruttore o figura di autorità a facilitatore e guida dei processi di apprendimento; l’enfasi sulla motivazione intrinseca, accompagnata dalla responsabilità nella scelta delle attività; la valutazione degli allievi attraverso una osservazione costante del loro comportamento, nella quale non si confronta l’allievo con gli altri, ma, con la sua collaborazione, si esamina il progresso fatto e il cammino da fare; e infine, la collaborazione che si sviluppa attraverso l’intero programma tra tutti i membri della comunità.

Se la relazione educativa rappresenta un importante momento di negoziazione dei contenuti formativi e di apprendimento, il soggetto comincia a muovere i “primi passi” verso la maturazione della coscienza di cittadino attivo. Un cittadino è attivo se partecipa al processo di creazione di norme e valori della convivenza civile, in altre parole se è in grado di attribuire senso al suo “esserci” in società. Tale processo non si realizza in maniera univoca, né può essere definito dall’alto nella società contemporanea “decentralizzata” (Messori, 2000). Piuttosto, c’è bisogno di una predisposizione al dialogo e all’intesa, così come della partecipazione attiva dei (futuri) cittadini agli ambienti educativi e formativi, per generare accordi e leggi di convivenza sociale tra nuclei e gruppi eterogenei. “In questo contesto è maggiormente possibile che gli individui riconoscano la validità delle leggi, se si percepiscono come autori del contenuto normativo di tali leggi (Habermas, 1998 p.69 cit. in Messori, 2000 p.37).

2.6 Conclusioni

L'obiettivo di questo capitolo è stato quello di evidenziare la traduzione dell'orientamento (descritto in maniera particolareggiata nel corso del primo capitolo) in concreti obiettivi di politica pubblica. Si è scelto il Consiglio europeo di Lisbona del 2000 come simbolico punto di partenza di questo processo di "traduzione politica". A partire da questo evento, nel quale si definisce l'obiettivo di rendere l'economia dell'UE più competitiva al mondo entro il 2010, si delinea il ruolo dell'orientamento come strumento strategico di politica pubblica dell'UE e dei Paesi membri. In particolare, all'orientamento viene riconosciuto il compito di aumentare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi formativi, aumentare l'occupabilità e combattere l'esclusione sociale. Per ciascuna di queste "sfide", i governi dei Paesi europei (come di altre parti del mondo) hanno elaborato una serie di obiettivi di politica pubblica, seguendo le linee guida dei documenti elaborati dal Consiglio e dalla Commissione europea.

La condizione preliminare al raggiungimento di tali obiettivi appare tuttavia la formazione delle competenze orientative, intese come metacompetenze comunicativo-relazionali finalizzate alla negoziazione del significato delle attività formative nei contesti educativi e/o professionali.

Tali metacompetenze, che si sviluppano grazie alla partecipazione attiva dei discenti ai contesti di apprendimento, sono alla base della cittadinanza attiva, ossia della compartecipazione alla creazione di norme e valori della convivenza civile, non più definiti e trasmessi dalle tradizionali agenzie di socializzazione, quanto piuttosto negoziabili nel corso di interazioni e dibattiti nella sfera pubblica finalizzate alla creazione di intese tra persone che hanno un proprio centro di riferimento in situazioni di vita quotidiana, diverse fra loro, "in modo da orientare e legittimare la sfera politico-amministrativa e da regolare le attività economiche e le forme di sviluppo" (Messerli, 2000 p. 33).

3. LA VALUTAZIONE DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO

Premessa

Nei capitoli precedenti ci siamo ampiamente soffermati sulle caratteristiche dell'orientamento, evidenziandone i vari aspetti teorici. Inoltre abbiamo messo in luce il suo ruolo nel quadro europeo delle politiche pubbliche e sociali. Al fine di approfondire una dimensione delle politiche di orientamento, quella relativa al miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dei sistemi formativi, scegliamo di concentrare la nostra attenzione sul mondo universitario, protagonista negli ultimi anni di un aumento significativo della domanda di iscrizioni, nonché di un profondo processo di riforma. Vedremo nel corso del capitolo come l'efficacia del processo formativo universitario si lega indissolubilmente all'efficacia del processo di orientamento universitario.

3.1 La domanda universitaria in Italia e in Europa

“A differenza di quanto avviene in molti Paesi, in cui l'offerta di educazione e formazione terziaria si ripartisce in misura bilanciata tra quella di tipo accademico e quella professionalizzante, in Italia le scelte dei giovani che hanno ultimato la scuola secondaria superiore e decidono di proseguire gli studi si concentrano sull'università. Nell'anno accademico 2004-05 il tasso di passaggio¹⁷ si è attestato al 76,4% e da ormai un quinquennio tale indicatore è stabilmente al di sopra del 70%” (Rapporto ISFOL 2005, p. 179). Tuttavia, negli ultimi anni, anche negli altri Paesi europei il numero degli studenti universitari è notevolmente cresciuto rispetto ad un decennio fa. Nell'anno 2002/03 il numero degli studenti universitari nell'UE dei 25¹⁸ era di circa 17 milioni, facendo registrare in cinque anni, dal 1997/98, un incremento del 17% (Eurostat, 2005). Nello stesso periodo, il numero degli studenti iscritti ai corsi ISCED 6¹⁹, il secondo stadio dell'educazione universitaria che conduce ai dottorati di ricerca, è cresciuto del 30%, da circa 400.000 a

¹⁷ Il tasso di passaggio all'università equivale al rapporto tra il numero di immatricolati per la prima volta nel sistema universitario e il numero di quanti hanno conseguito la maturità al termine del precedente anno scolastico.

¹⁸ Dal 1 maggio 2004 sono entrati a far parte dell'UE oltre ai 15 Paesi già membri dell'Unione, portando così l'UE a 25 Paesi: Slovacchia, Lituania, Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca, Lettonia, Estonia, Slovenia, Malta, Cipro.

¹⁹ L'ISCED (International Standard Classification of Education) è stata ideata dall'Unesco nei primi anni Settanta del XX secolo al fine di produrre statistiche sull'educazione a livello internazionale. Tale classificazione prevede sette livelli: ISCED 0 (pre-primary education); ISCED 1 (primary education – first stage of basic education); ISCED 2 (lower secondary education – second stage of basic education); ISCED 3 (upper secondary education); ISCED 4 (post-secondary non tertiary education); ISCED 5 (first stage of tertiary education – not leading directly to an advanced research qualification); ISCED 6 (second stage of tertiary education - leading directly to an advanced research qualification).

500.000 (*ibidem*, 2005). In virtù di questi dati, si può senza dubbio affermare che oggi le istituzioni universitarie europee si trovano ad affrontare un problema nuovo nella storia quasi millenaria delle università: assicurare un livello di istruzione medio-alta ad una quota sempre più elevata della popolazione giovanile, rispondendo a molteplici pressioni economiche, religiose, politiche e culturali.

Le spinte verso l'istruzione universitaria di massa provengono sia dall'alto, sia dal basso. Se da un lato l'avvento della società della conoscenza (*knowledge society*) preme per un innalzamento del livello culturale medio, laddove anche le più semplici operazioni di lavoro richiedono una capacità di manipolare informazioni, dall'altro le famiglie, anche a costo di enormi sacrifici, puntano sull'istruzione universitaria per garantire ai loro figli un requisito indispensabile nella scalata alle posizioni sociali più elevate.

“Fino a pochi secoli fa, la funzione delle università è stata esclusivamente quella della formazione di quei professionisti per i quali era richiesta la padronanza di qualche sapere specialistico: la medicina, la giurisprudenza e la teologia. Ma anche per tutta la prima metà del XX secolo, almeno nell'Europa meridionale, l'Università è stata vista nella funzione pressoché esclusiva della formazione di quelle frazioni dei ceti superiori non appartenenti né all'aristocrazia di sangue, né di ricchezza” (Cavalli, 2001). Oggi, “istruzione di massa e società moderna costituiscono un binomio inscindibile, la seconda non è pensabile senza la prima, primo perché per far funzionare una società moderna è necessario che la grande maggioranza della popolazione sia istruita a livelli medio-alti e, secondo, perché nelle società moderne le disuguaglianze legittime sono solo quelle fondate sui meriti e le competenze e quindi non è legittimo negare a qualcuno (qualche che sia la sua origine sociale) l'accesso al bene istruzione, il cui possesso certifica le competenze e quindi i meriti acquisiti” (Cavalli, 2001).

Tuttavia, è possibile ravvisare non solo una semplicistica variazione di tipo quantitativo nella attuale composizione della popolazione universitaria europea, quanto piuttosto un cambiamento di tipo qualitativo, che ha contribuito alla nascita di una popolazione molto più eterogenea rispetto al passato. Gli studenti universitari europei non hanno più la stessa età, le stesse abilità di base e le stesse modalità di apprendimento, così come accadeva quando le università erano istituzioni elitarie e coprivano appena il 2% della popolazione (Halsey, 1991 cit. in Sultana, 2004).

In Italia almeno un immatricolato su cinque ha più di 22 anni. “Quello delle immatricolazioni degli ultra 22enni è un fenomeno cresciuto negli ultimi anni, a seguito del riordino dei cicli di istruzione universitaria che ha richiamato nel sistema quote aggiuntive di

studenti, spesso già impegnati in attività lavorative più o meno stabili” (Rapporto ISFOL 2005, p. 180). Allargando il campo di osservazione alle università degli altri Paesi europei, notiamo ugualmente che ci sono parecchi iscritti anche tra i gruppi meno giovani. L’età mediana degli studenti varia tra 20 e 25 anni in tutti i Paesi europei. Tuttavia, la distribuzione dell’età degli studenti è molto diversa da Paese a Paese. In Polonia, Slovacchia, Francia, Grecia, Cipro, in tutti i Paesi candidati all’ingresso nell’UE e in Macedonia, l’età degli studenti è abbastanza simile. Il 70% di questi studenti, infatti, (dal 15° percentile all’85° percentile²⁰) ha un’età che varia tra i 18 e i 25 anni. Non accade lo stesso in Gran Bretagna, dove l’età degli studenti varia molto di più (tra 19 e 40), in Svezia (tra 21 e 39) e negli Stati Uniti (tra 19 e 37), a conferma del fatto che nei Paesi più sviluppati molti studenti “anziani” decidono di accedere alla formazione universitaria (Eurostat, 2005).

Un altro fattore interessante riguarda la distribuzione delle immatricolazioni universitarie per genere. In Italia, “nel 2003/04 il ritmo di crescita delle immatricolazioni femminili risulta superiore a quello maschile. Infatti, le donne fanno registrare, rispetto al precedente anno accademico, un aumento delle immatricolazioni dell’1,9% contro l’1,5% riscontrato tra gli uomini. La maggiore propensione femminile a proseguire gli studi è confermata dal fatto che sono più le ragazze rispetto ai ragazzi ad iscriversi all’università dopo il diploma di scuola superiore (76% contro 69%). Così, tra gli immatricolati, le ragazze sono più dei ragazzi (54,8% contro 45,2%). I gruppi insegnamento, linguistico e psicologico sono quelli in cui la presenza femminile è particolarmente alta: su dieci immatricolati, otto sono donne. I gruppi ingegneria, scientifico e difesa e sicurezza, al contrario, sono quelli in cui è maggiore il peso della componente maschile” (ISTAT, *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*, p. 19).

Analogamente, la distribuzione per genere della popolazione universitaria europea rivela una tendenziale crescita della presenza femminile nell’università. Infatti, nel 1997/98 le donne rappresentavano il 53% del totale e dopo cinque anni raggiungono quasi il 55%. Esse, oltre ad iscriversi in misura maggiore degli uomini, tendono anche ad aprirsi a nuovi settori disciplinari. Se è vero che rappresentano i tre quarti della popolazione universitaria iscritta nel settore delle scienze dell’educazione (l’esatto contrario si verifica per il gruppo disciplinare di ingegneria), è anche vero che la percentuale di donne che negli ultimi anni ha scelto un corso di laurea in scienze informatiche o matematiche è cresciuta molto più di

²⁰ “La mediana di una variabile è dunque la modalità del caso che occupa il posto di mezzo nella distribuzione ordinata dei casi secondo quella variabile” (Corbetta, 1999 p.500).

“Se dividiamo i casi della distribuzione invece che in due, in quattro parti di eguale numerosità, i valori che segnano i confini fra i quattro quarti sono detti quartili” (ibidem, p.506). Allo stesso modo, chiamiamo percentili i valori che dividono la distribuzione ordinata dei casi in cento parti.

quanto non sia cresciuta la componente femminile iscritta al settore delle scienze dell'educazione. Più in generale è il settore delle scienze umane e sociali ad attirare maggiormente gli studenti universitari europei (circa un terzo è iscritto ad un corso di laurea di questo tipo), largamente in vantaggio sul settore dell'ingegneria (15%), delle arti (13%) e dell'informatica (11%).

Non c'è dubbio che uno dei fattori più importanti alla base del notevole incremento delle immatricolazioni universitarie risieda nella convinzione che “maggiore è l'investimento in istruzione, migliori sono le opportunità di trovare lavoro. Questo fatto è vero ovunque, in Italia come all'estero. Eppure, se facciamo un confronto internazionale, i vantaggi per i giovani italiani sono in molti casi inferiori a quelli degli altri Paesi sviluppati. I giovani laureati del Regno Unito e degli Stati Uniti hanno tassi di disoccupazione molto bassi (rispettivamente il 3,1% e il 3,6% per i giovani tra i 25 e i 29 anni). Sono buone anche le prospettive per i 25-29enni tedeschi (solo il 4,4% è disoccupato). L'Italia presenta invece, per qualunque classe d'età considerata, tassi di disoccupazione più elevati (cfr. tab. 3.1). I dati, in effetti, confermano una delle particolarità del mercato del lavoro italiano, caratterizzato da una fase di passaggio dalla scuola al mondo del lavoro particolarmente complessa. Se poi ricordiamo che in Italia, almeno fino a che la riforma universitaria non sarà completamente operativa, i giovani concludono gli studi circa due anni più tardi che all'estero, è facile capire perché i nostri laureati hanno tassi di disoccupazione elevati tra i 25 e i 29 anni, e perché la situazione occupazionale migliora per la classe 30-34 anni (ISTAT, *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*, p. 5).

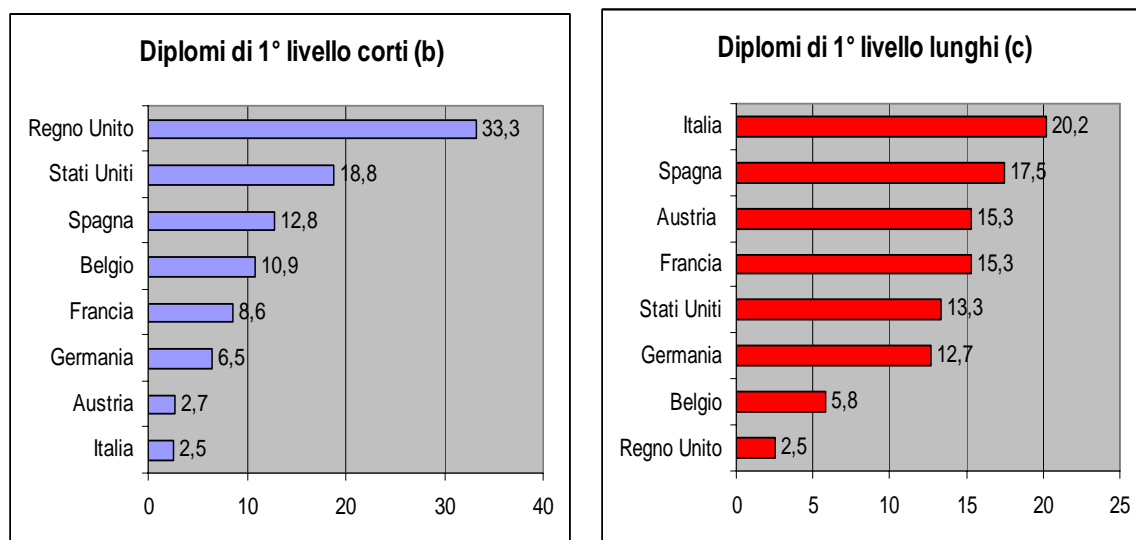
Tab. 3.1 Tasso di disoccupazione per titolo di studio, classe di età e Paese. (Anno 2002)

	<i>Diploma di scuola secondaria superiore</i>	<i>Titolo universitario</i>	
	<i>20-24enni</i>	<i>25-29enni</i>	<i>30-34enni</i>
Regno Unito	8,5	3,1	2,4
Stati Uniti	10,4	3,6	2,7
Germania	8,6	4,4	3,4
Belgio	14,7	6,4	3,7
Francia	16,9	9,0	5,8
Portogallo	8,8	6,7	4,7
Spagna	19,7	16,0	8,5
Italia	24,9	19,5	8,4

Fonte: OCSE (2002)

Un altro aspetto che penalizza il sistema universitario italiano nei confronti degli altri Paesi riguarda la lunghezza del percorso universitario (cfr. Fig. 3.1).

Fig. 3.1 Giovani in possesso di titolo universitario per Paese. Anno 2002 (a), per 100 giovani di età corrispondente.



(a) I dati si riferiscono al 2001 per Francia e Italia, al 2000 per gli Stati Uniti, al 1999 per Belgio e Spagna.

(b) I dati si riferiscono ai corsi "brevi" di primo livello (diplomi universitari, bachelor's, ecc.).

(c) I dati si riferiscono ai corsi "lunghi" di primo livello (lauree, maîtrise, ecc.).

Fonte: OCSE

Come emerge dalla fig. 3.1, l'Italia è "tra i primi Paesi per quanto riguarda il conseguimento del titolo universitario di tipo lungo e tra gli ultimi in relazione a quello di tipo breve" (ISTAT, *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*, p. 15). A tale gap ha cercato di rispondere la recente riforma degli ordinamenti didattici che ha sancito l'introduzione della laurea triennale, dalla quale ci si aspetta, tra i possibili effetti, un aumento dei giovani che conseguono annualmente il titolo di studio universitario e un incremento della regolarità dei percorsi di studio. In effetti, qualche dato in tal senso comincia ad emergere. Nel 2004 c'è stato un incremento del 15% del numero di studenti che hanno conseguito un titolo universitario rispetto all'anno precedente. Un tale incremento è dovuto certamente alla crescita veloce del numero dei laureati dei corsi di 1° livello, "92.304 nel 2004 (+ 75% rispetto all'anno precedente), diretta conseguenza dello snellimento dei percorsi di studio attraverso l'introduzione dei moduli didattici" (Rapporto ISFOL 2005, p. 182). Analogamente risulta aumentata negli ultimi anni la regolarità del percorso di studi. Una recente indagine²¹ ha evidenziato che "nel 2002 coloro che non avevano ancora

²¹ L'archivio Stella, oggetto del Rapporto statistico 2002-2004 "comprende i dati dei 163.836 laureati nel triennio 2002-2004 forniti dai 12 atenei che aderiscono al Progetto" (Laureati Stella – Rapporto statistico 2002-04, p. 10)

completato gli studi in corso erano l'85% (e quindi il 15% aveva concluso gli studi regolarmente), mentre nel 2004 tale percentuale scende al 71% (e quindi il 29% ha concluso gli studi regolarmente)" (Laureati Stella – Rapporto statistico 2002-04, p. 57).

Tuttavia, nella lettura di questi dati bisogna essere ancora abbastanza cauti poiché molti laureati potrebbero aver beneficiato delle abbreviazioni di carriera determinate dalla riforma. Ecco perché, prima di effettuare un bilancio degli effetti della riforma universitaria, bisogna ancora aspettare qualche anno, ossia il tempo necessario per annullare l'incidenza dei laureati dell'ordinamento preesistente. Basti pensare che da una recente indagine AlmaLaurea²² risulta che i laureati regolari *under 23*, ossia coloro che hanno completato il ciclo triennale di studi con la massima regolarità possibile secondo la durata prevista dall'ordinamento, con un'età alla laurea tale da escludere ritardi e ripetenze preuniversitarie, rappresenta poco più del 31% dei laureati triennali nel 2003. Ovviamente tale popolazione si sottrae ad ogni tentativo di analisi comparativa, in quanto "è evidente che trattandosi dei primi laureati triennali regolari, le loro prestazioni risultano le migliori sotto tutti i punti di vista" (Cammelli, 2005 p. 27). In generale, tende a crescere il tasso di conseguimento di una laurea quadriennale o quinquennale in rapporto alla popolazione compresa fra 24 e 30 anni di età, attestandosi nel 2004 in media al 21,8%.

Nonostante l'aumento generale del grado di efficienza produttiva del sistema universitario (nel 2003/04 più di uno studente su due arriva a laurearsi a 7 anni dall'immatricolazione – Rapporto Isfol 2005), talvolta la laurea conseguita appare poco coerente con il lavoro svolto a pochi anni dal conseguimento del titolo universitario. Nel 2001 "circa due laureati su tre erano occupati in attività per le quali era richiesta la laurea, mentre il restante 33% svolgeva un lavoro per il quale la laurea non era requisito necessario" (ISTAT, Università e lavoro. Statistiche per orientarsi, p. 9). Ancora più bassa era la percentuale di coloro che svolgevano un lavoro per il quale era necessaria la laurea posseduta (appena il 35%). Tuttavia, se ci riferiamo invece al monitoraggio degli sbocchi occupazionali dei laureati dell'ateneo Federico II di Napoli nel 2002²³, si registra un

²² AlmaLaurea è un servizio innovativo che rende disponibili on line i curricula dei laureati e rappresenta così un punto d'incontro fra laureati, università, e aziende. Avviata nel 1994 su iniziativa dell'Università di Bologna, AlmaLaurea è in continua crescita; raggiunge già il 65% dei laureati italiani, coinvolge 530.000 laureati di 40 atenei e rappresenta così la più estesa banca dati europea livello universitario.

²³ Tale indagine va sotto il nome di *follow-up*. Quest'ultimo, condotto dal Centro di Ateneo per l'Orientamento, la Formazione e la Teledidattica (SOF-Tel) dell'Università Federico II, è la parte del progetto Ori.EN.TA. relativa all'acquisizione di informazioni sulla condizione occupazionale dei laureati. Più precisamente esso "consiste nell'indagine riguardante i percorsi lavorativi e di formazione intrapresi dopo il conseguimento del titolo, atta a supportare l'orientamento dei neo-dottori attraverso la valutazione dell'efficacia dell'azione formativa dell'Università e la sua rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro"

significativo aumento della coerenza dei titoli universitari conseguiti presso l'ateneo napoletano. Infatti, circa il 60% dei laureati ha dichiarato di svolgere un lavoro per il quale era necessaria la laurea posseduta e due terzi dei laureati intervistati si riscriverebbero alla stessa facoltà. Resta il fatto che solo in parte gli intervistati riescono ad applicare le conoscenze acquisite sul luogo di lavoro, confermando la tesi che nell'ambito professionale molto si apprende con l'esercizio pratico delle abilità. In definitiva, l'aumento delle immatricolazioni non sempre si accompagna ad un impiego coerente ed efficace del capitale umano formato dalle università.

3.2 La qualità dell'istruzione superiore in Europa e in Italia

L'incremento della partecipazione al sistema dell'istruzione superiore richiede necessariamente una maggiore attenzione alle procedure di valutazione della qualità. Vediamo quali sono le principali direttive in ambito europeo e nazionale.

3.2.1 Il quadro europeo: da Bologna a Bergen

In ambito europeo il tema del monitoraggio e della valutazione della qualità dell'istruzione universitaria è da tempo all'ordine del giorno. Già nel 1998 il Consiglio dell'Unione europea invitava gli Stati membri ad istituire sistemi trasparenti di valutazione della qualità. E', tuttavia, la "Dichiarazione di Bologna del giugno 1999 per la creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore" a rappresentare un input decisivo alla cooperazione europea nella valutazione della qualità dell'istruzione superiore (*higher education*), al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

Due anni dopo, nel Documento dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore riunitisi a Praga il 19 maggio 2001, viene ribadito il ruolo vitale che i sistemi di valutazione della qualità giocano nel garantire alti livelli di qualità della formazione e nel facilitare la comparazione tra le qualifiche rilasciate in tutta Europa. Inoltre, i Ministri riunitisi a Praga sottolineano la necessità di una più stretta collaborazione e auspicano un maggior senso di fiducia reciproca tra i diversi sistemi nazionali di valutazione dell'istruzione universitaria. A tale scopo, essi incoraggiano le università a divulgare *best practices* nel campo della valutazione, al fine di disegnare scenari per un'accettazione reciproca della valutazione e di meccanismi di accreditamento/ certificazione.

(Esposito E. *Follow-up. Indagine sulla condizione occupazionale a due anni dal conseguimento del titolo – laureati del 2002* – , p. 3)

Nel 2003 l'incontro dei Ministri dell'Istruzione Superiore di 33 Paesi europei si svolge a Berlino. In tale occasione, i partecipanti confermano il principio del rafforzamento dei processi di assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo, e attribuiscono alle singole istituzioni universitarie la responsabilità della qualità del processo formativo, nel rispetto del principio dell'autonomia istituzionale. A tal proposito, come si apprende dal comunicato, i Ministri partecipanti concordano sull'opportunità di creare sistemi nazionali di valutazione che, oltre a definire la responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte, promuovano e coordinino un processo di valutazione dei corsi di studio o delle strutture di appartenenza, che includa una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati.

Infine, nel maggio 2005 i Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi partecipanti al Processo di Bologna si riuniscono nuovamente a Bergen. In questa sede essi concordano sulla necessità di migliorare il grado di coinvolgimento degli studenti e la cooperazione internazionale nella creazione di sistemi di qualità del processo dell'istruzione universitaria. A tal proposito, essi richiedono alle singole istituzioni educative di continuare nei loro tentativi di migliorare la qualità delle loro attività mediante la sistematica introduzione di meccanismi interni di valutazione, sia pur connessi a procedure di revisione esterna ispirate dagli standard e dalle linee guida proposte dall'ENQA (*European Network for Quality Assurance*).

3.2.2 La situazione in Italia

In Italia la valutazione universitaria è affidata fundamentalmente a quattro organi istituzionali che svolgono a vario titolo le funzioni di valutazione interna, revisione esterna, coordinamento e sperimentazione di modelli di valutazione.

Secondo l'art.1 della legge 370/99, spetta ad un organo collegiale interno alle singole università, disciplinato dallo statuto delle università e denominato *Nucleo di valutazione di ateneo*²⁴, il compito di valutare la gestione amministrativa, le attività didattiche e di ricerca, gli interventi di sostegno allo studio, “verificando anche mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, il corretto utilizzo delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa” (art. 1 L. 370/99).

²⁴ I Nuclei di valutazione delle università italiane sono stati istituiti ai sensi della legge 24 dicembre 1993, n. 537, art. 5, commi 22 e 23.

L'art. 2 della suddetta legge disciplina invece le funzioni del *Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario*²⁵ (CNVSU). Al CNVSU spetta, tra le altre cose, il compito di predisporre ed attuare, “sulla base delle relazioni dei nuclei di valutazione degli atenei e delle altre informazioni acquisite, un programma annuale di valutazioni esterne delle università o di singole strutture didattiche” (art. 2 L. 370/99). Altro compito fondamentale del CNVSU è quello di promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione.

Ad altri due organi è affidato più specificamente il compito di promuovere la sperimentazione e l'innovazione dei modelli valutativi, rispettivamente nell'area della ricerca e della didattica. Il *Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca* (CIVR), istituito nel 1998, ha il compito di promuovere l'attività di valutazione della ricerca, anche attraverso la sperimentazione di nuove metodologie valutative finalizzate allo sviluppo della qualità e alla migliore utilizzazione della ricerca. La *Conferenza dei Rettori Universitari Italiani* (CRUI), invece, sin dal 1991 sviluppa e propone approcci e percorsi valutativi per atenei e corsi di laurea, finalizzati al potenziamento della qualità del sistema universitario italiano, grazie al lavoro di una commissione specifica. In particolare, la CRUI si è prodotta nell'elaborazione di un innovativo modello di valutazione già nell'ambito del Progetto Campus che dal 1995 al 2000 ha coinvolto 94 corsi di diploma universitario e 5000 studenti. Successivamente, nel 2001, è stata avviata la nuova esperienza del Progetto *Campusone* nell'ambito del quale è stato elaborato un modello di autovalutazione e valutazione dei corsi di laurea, costruito tenendo in considerazione le precedenti esperienze a livello nazionale ed internazionale.

²⁵ Nel testo del D.L. 262/06 “Disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria” (collegato alla “legge finanziaria 2007”), è prevista una nuova razionalizzazione del sistema di valutazione della qualità del sistema universitario. In particolare, all'art. 36, comma 1 del suddetto D.L. è esplicitamente prevista la costituzione dell' “Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) che svolge le seguenti attribuzioni”:

a) valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici, sulla base di un programma annuale approvato dal Ministro dell'università e della ricerca;

b) indirizzo, coordinamento e vigilanza delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca;

c) valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei programmi statali di finanziamento e di incentivazione delle attività di ricerca e di innovazione. All'art. 36, comma 4 si prevede inoltre che in seguito all'entrata in vigore del regolamento che disciplina la struttura e il funzionamento dell'ANVUR “sono soppressi il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR), istituito dall'articolo 5 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204, il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), istituito dall'articolo 2 della legge 19 ottobre 1999, n. 370, il Comitato di valutazione di cui all'articolo 10 del decreto legislativo 4 giugno 2003, n. 127, e il Comitato di valutazione di cui all'articolo 10 del decreto legislativo 4 giugno 2003, n. 128”.

3.3 Quale approccio per la valutazione dell'istruzione universitaria?

Esistono diversi approcci alla valutazione. In questo paragrafo ci occuperemo di evidenziare l'approccio comunemente utilizzato per la valutazione dell'istruzione universitaria, richiamando una tipologia proposta da Nicoletta Stame. Successivamente ci occuperemo del modello di valutazione e autovalutazione Campusone, proposto dalla CRUI, che tenta di introdurre delle innovazioni nelle procedure di valutazione delle università italiane.

3.3.1 I tre approcci alla valutazione

Secondo la tipologia proposta da Stame (2002), esistono tre approcci principali alla costruzione e all'uso dei modelli valutativi: *positivista-sperimentale*, *pragmatista* o *della qualità*, *costruttivista* o *del processo sociale*.

L'approccio positivista-sperimentale nasce negli USA, contemporaneamente al varo dei primi programmi di "Guerra alla povertà" (Stame, 2002 p. 26). Esso si ispira ad una logica razionale, secondo la quale i programmi sono articolati in "obiettivi da raggiungere, mezzi tramite cui raggiungerli e risultati attesi" (*ibidem*). Secondo tale approccio, "il compito della valutazione consiste nel verificare e misurare se gli obiettivi sono stati raggiunti: gli obiettivi sono l'elemento rispetto al quale avviene il confronto con il risultato ottenuto" (*ibidem*). La connotazione sperimentale dell'approccio deriva dal fatto che se si vuole verificare l'efficacia di un programma rispetto ad un problema da risolvere, le eventuali differenze tra i due gruppi (sperimentale e di controllo) dovrebbero indicare la responsabilità del programma nel produrre il beneficio previsto. Come è facilmente intuibile da questa breve descrizione, nell'approccio positivista-sperimentale non si indaga il processo in corso: "secondo la nota distinzione di Scriven (cfr. Stame, 1998 p.55) non si fa una valutazione costruttiva (*formative*), per decidere cosa sta funzionando o meno ed eventualmente modificare il programma insieme agli amministratori, ma si attende di vedere i risultati del programma per permettere al decisore di stabilire se esso merita di essere proseguito o interrotto (valutazione riepilogativa, o *summative*)" (Stame, 2002 p. 27).

L'approccio pragmatista o della qualità nasce in opposizione al positivismo, prendendo spunto dalla disputa sui valori che per i pragmatisti sono fondamentali in ogni tipo di ricerca, ancor più in quella valutativa, che trova la sua ragion d'essere nell'espressione di giudizi in merito alla bontà di un programma e/o iniziativa. Secondo il fondatore dell'approccio pragmatista, Scriven, la valutazione deve essere *goal free*, cioè svincolata proprio da quegli obiettivi che i positivisti considerano centrali nella valutazione

al fine di garantire una presunta neutralità valoriale del valutatore. Quest'ultimo, secondo Scriven, "deve dare un giudizio sul programma in base alle proprie competenze e ai valori, che sono *oggettivi* e propri alla situazione ed al programma" (Stame, 2002 p.29). Interessante appare la distinzione introdotta dall'ispiratore e fondatore dell'approccio pragmatista in merito al giudizio di valore. Esso può essere scomposto in valore intrinseco (*merit*), relativo allo standard di qualità dell'attività o programma da valutare e valore estrinseco (*worth*), relativo ai bisogni dei destinatari dell'attività o programma da valutare, nel contesto in cui si svolge. Non è difficile scorgere in questa differenza un richiamo ai concetti di efficacia esterna ed efficacia interna. Com'è noto, con il termine efficacia si intende il grado di conseguimento degli obiettivi, ovvero più in generale una valutazione degli esiti della *policy*²⁶ alla luce degli obiettivi, dei bisogni e delle finalità che l'hanno originata" (Palumbo, 2002 p. 185). Nella valutazione dell'efficacia si è soliti distinguere tra efficacia interna ed esterna. L'efficacia interna (o gestionale) è intesa come la capacità di raggiungere gli obiettivi o i risultati attesi fissati a priori dall'ente che promuove un'azione di *policy*; l'efficacia esterna (o sociale) è intesa come la capacità del servizio offerto dall'ente di soddisfare i bisogni dei destinatari. "Nel primo tipo di valutazione ci si preoccupa quindi di confrontare i risultati attesi con quelli ottenuti, senza necessariamente chiedersi se i primi sono coerenti con i bisogni della collettività (ad es., si confronta la quantità di utenti serviti con il numero di utenti previsti al momento della progettazione dell'intervento); nel secondo caso ci si chiede se i risultati ottenuti, al di là della loro coerenza con quelli programmati, hanno davvero assolto, e in quale misura, ai bisogni sociali che rendono necessario l'intervento (ad es. si confronta la quantità di utenti serviti con il numero di quelli che necessitano dell'intervento del servizio)" (*ibidem*, p. 187).

L'approccio della qualità, tendenzialmente diffusosi nella valutazione del rendimento di istituzioni o servizi che si ispirano alle teorie manageriali del *Total Quality Management*, si è venuto progressivamente identificando con la certificazione, riducendo il ruolo del valutatore a colui che accerta il raggiungimento di *standard* e il rispetto di determinate procedure, entrambi stabiliti da enti esterni. "Secondo lo stesso Scriven (1982), coloro che parlano della qualità dei servizi riferendosi a standard, norme ISO, accreditamenti, ecc. si

²⁶ "Politica pubblica costituisce la traduzione del concetto-termine inglese *policy*, sulla definizione della quale, peraltro, non esiste un adeguato grado di accordo, come osservano numerosi autori (ad es. Regonini, 1989; Ham e Hill, 1995; Sola, 1996; Capano e Giuliani, 1996; Pasquino, 1997). Alcuni assegnano infatti al termine un significato molto ampio, di decisioni o azioni imputabili ad un soggetto pubblico, per cui politica pubblica "è tutto ciò che i governi decidono di fare o non fare" (Dye, 1972): l'inclusione del "non fare" recepisce le riflessioni di Bachrach e Baratz sulla "faccia nascosta del potere" quella cioè che si esercita a monte del processo decisionale in senso stretto, determinando cosa sarà oggetto di decisione e cosa no. Per altri, il termine politiche pubbliche va riservato al caso, più specifico, di insieme di decisioni e azioni coordinate, che debbono rispondere a bisogni, interessi e problemi collettivi (cfr. Pasquino, 1997)" (Palumbo, 2002 p.104).

riferiscono solo al *merit*, e si limitano a fare una *formative evaluation* per il *management* (che assomiglia ad una valutazione *goal oriented*), e non riescono a fare anche una valutazione orientata al consumatore, che dovrebbe essere *goal free*, e basata sul giudizio di *worth*” (Stame, 2002 p.31). In pratica, i modelli di certificazione della qualità tenderebbero a privilegiare la dimensione dell’efficacia interna nel processo di valutazione, tralasciando la dimensione dell’efficacia esterna.

Il terzo ed ultimo approccio della tipologia proposta da Stame (2002) è quello denominato “costruttivista” o “del processo sociale”. Diversi modelli e contributi hanno ispirato quest’approccio: dalla discussione epistemologica sui paradigmi, alla nascita della *responsive evaluation* di Stake (1980) e di tutti quei modelli valutativi che ritengono fondamentale lo sviluppo delle capacità degli utilizzatori, *stakeholders* o beneficiari, come l’*empowerment evaluation* (Fetterman et al., 1996) o “la valutazione orientata all’utente” (Patton, 1986). “Al di là delle ovvie differenze, tutti questi modelli hanno in comune un’attenzione al contributo dei vari attori, e a cosa un programma diventa mentre viene attuato, molto più che a come è stato disegnato” (Stame, 2002 p.32).

Secondo tale approccio, la definizione di un successo avviene in un momento successivo all’avvio di un programma ed in base alle opinioni espresse dai vari *stakeholders* su cosa funziona bene o male, su cosa sia un buon risultato, anche se questo dovesse avvenire in modo inaspettato (Tendler, 1992). Questo modo di procedere nella valutazione non consente di effettuare generalizzazioni, costringendo il valutatore ad individuare casi simili con il caso analizzato prima di estendere eventuali giudizi e lezioni ad altri contesti. Senza dubbio “questo approccio è finalizzato ad un uso conoscitivo della valutazione, sia nel senso che esso tende a comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, a definire i problemi, a chiarire ciò che si può ottenere coi programmi; sia nel senso del potenziamento delle capacità dei beneficiari di utilizzare il programma per meglio gestire le proprie attività e favorire un processo di apprendimento” (Stame, 2002 p.33).

Dei tre approcci, solo l’ultimo segue una direzione dell’indagine dal basso verso l’alto (*bottom-up*), mentre i primi due seguono una direzione *top-down*.

Rispetto alla valutazione del sistema universitario, non vi è dubbio che oggi siamo in presenza dell’applicazione di procedure valutative caratterizzate da un approccio *top-down*, perlopiù pragmatica o della qualità. Questa tendenza è riscontrabile a livello internazionale, sebbene l’Italia presenti a tale riguardo una sua tipicità rispetto ad alcuni altri

Paesi europei, “in quanto non ci si avvale per la valutazione esterna di un’agenzia terza²⁷ rispetto al ministero e all’università e, per quanto si riferisce alla valutazione interna, i Nuclei di valutazione agiscono secondo le linee indicate dal CNVSU (Semeraro, 2006 p.11).

Sembrerebbe dunque rafforzata nel contesto italiano la tendenza europea a stabilire procedure valutative standardizzate, mostrando relativamente poca attenzione per le differenze di contesto in cui l’offerta formativa viene programmata. Tuttavia, il rispetto del valore dell’autonomia richiederebbe una “partecipazione attiva alla scelta di criteri, metodi e strumenti di valutazione da parte degli attori che animano la vita delle università, in prima istanza docenti e studenti, oltre che responsabili istituzionali” (*ibidem*).

In questo scenario emerge la necessità di considerare i processi di valutazione come interazioni di tipo negoziale dalle quali possano scaturire dei criteri di attribuzione di significato condivisi da tutti gli attori coinvolti. Questo si potrebbe concretamente realizzare attraverso un’integrazione tra un approccio discensionale (*top-down*), in base all’esigenza di applicare procedure uniformi e standardizzate, e un approccio di tipo ascensionale (*bottom-up*), in virtù delle differenze esistenti tra i vari contesti oggetto di valutazione, consistente perlopiù in forme di autovalutazione.

3.3.2 Il modello di autovalutazione CampusOne: un tentativo riuscito di integrazione tra approcci discensionali (top-down) e ascensionali (bottom-up)?

Le procedure di autovalutazione vengono oramai utilizzate sempre più frequentemente nelle università italiane, seguendo l’esempio di altri Paesi. In Italia è stata la CRUI a promuovere prima il progetto *Campus*²⁸ (1995-2000) e, successivamente, il progetto *CampusOne* (2001-2004), contribuendo in maniera significativa a diffondere la cultura dell’autovalutazione in quasi tutto il panorama universitario nazionale.

²⁷ In base all’art. 1 e 2 della L. 370/1999 il “nucleo di valutazione di ateneo” può essere composto da un minimo di cinque ad un massimo di nove membri, di cui almeno due nominati tra studiosi ed esperti nel campo della valutazione anche in ambito non accademico. A sua volta, il CNVSU può essere costituito da nove membri, anche stranieri, di comprovata qualificazione ed esperienza nel campo della valutazione, scelti in una pluralità di settori metodologici e disciplinari, anche in ambito non accademico e nominati con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari.

Dunque, è presumibile che l’autrice si riferisca non tanto alla presenza o meno di componenti non accademici all’interno degli organi di valutazione, quanto alla presenza di approcci e procedure valutative indipendenti da quelle stabilite dal ministero e dall’università.

²⁸ Rivolto agli studenti del secondo e del terzo anno dei diplomi universitari in Ingegneria, Terziario avanzato e Scienze Tecnologiche, Campus è stato coordinato dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e realizzato nell’ambito dell’Obiettivo 3 del Fondo Sociale Europeo (FSE), che finanzia attività formative professionalizzanti destinate alle regioni del Centro-Nord, tramite il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale.

CampusOne è un progetto sperimentale che ha avuto durata triennale (triennio accademico 2001/2004). Esso si è rivolto in modo specifico ai corsi di laurea attivati in seguito all'applicazione del D.M. 509/99 per sostenere e diffondere l'innovazione tecnologica e formativa conseguente alla riforma didattica universitaria. *CampusOne* ha rappresentato la naturale evoluzione del progetto *Campus* e ha inteso accompagnare e sostenere i primi passi della riforma in tutte le università, con particolare attenzione alle aree disciplinari presenti nelle università del Mezzogiorno.

CampusOne è nato per confrontarsi con il passaggio “rivoluzionario” annunciato dalla riforma didattica, dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento, e portare molti più giovani italiani alla laurea sperimentando nuovi processi di apprendimento. *CampusOne*, inoltre, ha inteso promuovere la flessibilità del sistema formativo, nonché l'autonomia didattica dei singoli atenei nella scelta di obiettivi e servizi in modo libero, creativo e responsabile, in linea con il modello europeo.

Uno degli obiettivi che *CampusOne* si è proposto di realizzare è stato quello di sperimentare modelli e procedure di valutazione, sulla base di strategie di controllo che consentono di analizzare e valutare la qualità delle attività didattiche dei corsi di studio, in una prospettiva di accreditamento dei percorsi formativi.

Il modello per l'autovalutazione e la valutazione dei Corsi di Laurea (CdL) elaborato da *CampusOne*, sulla base delle numerose e significative esperienze sedimentate in ambito nazionale e internazionale, mirava proprio a mettere in evidenza i punti di forza e di debolezza nelle modalità di gestione dell'intero corso di studio, al fine di attivare procedure di controllo e azioni di miglioramento dell'erogazione del processo formativo. Il modello proposto individuava cinque dimensioni della valutazione:

- esigenze e obiettivi;
- sistema organizzativo;
- risorse;
- processo formativo;
- risultati, analisi e miglioramento.

Ciascuna dimensione si articolava a sua volta in elementi, la cui analisi consentiva di individuare i punti di forza e quelli di debolezza del corso di studi.

In una prima fase spettava agli stessi corsi di laurea elaborare dei rapporti di autovalutazione, successivamente “letti” da valutatori esterni.

Secondo le intenzioni e gli auspici di *CampusOne*, la fase di autovalutazione doveva costituire il momento essenziale per affrontare successivamente la valutazione esterna. Allo stesso modo, il rapporto di autovalutazione doveva rappresentare il risultato di un processo di analisi critica sul sistema “corso di studio” a cui avrebbero dovuto partecipare tutti i soggetti coinvolti nelle attività del corso di studio (docenti, personale tecnico amministrativo, studenti e *manager* didattici) mediante la costituzione di un gruppo di autovalutazione (GAV). Quest’ultimo aveva il compito di:

- presentare una descrizione sintetica della struttura e dell’organizzazione del Corso di Studio (CdS);
- descrivere e valutare gli elementi di ciascuna dimensione del modello proposto;
- fornire un quadro dei risultati raggiunti e delle eventuali azioni di miglioramento che si intendevano porre in atto.

Tale fase di autovalutazione, condotta annualmente, consentiva di monitorare l’andamento e l’evoluzione del corso di studio.

Circa due anni dopo la fine del progetto *CampusOne*, la CRUI ha elaborato il *Regolamento per la Valutazione e Certificazione della Qualità dei Corsi di Studio Universitari* in cui vengono ribaditi sostanzialmente la strategia e il modello di valutazione adottati in precedenza. In particolare, come si evince dal punto III.1 del regolamento, *Riferimenti per la definizione dei criteri di qualità e dei requisiti per la certificazione*, i criteri di qualità²⁹ sono stabiliti con riferimento alle cinque dimensioni della valutazione del Modello CRUI per la valutazione della qualità dei CdS universitari:

- A – Sistema di gestione;
- B – Esigenze e Obiettivi;
- C – Risorse;
- D - Processo formativo;
- E – Risultati, Analisi e Miglioramento.

In particolare, i criteri sono stabiliti con riferimento ai singoli elementi in cui si articolano le dimensioni del Modello:

²⁹ Tali criteri sono definiti per ciascuno dei seguenti gruppi di Corsi di Studio (CdS): corsi di laurea (CL) e corsi di laurea specialistica (CLS); master (M) e Corsi di Alta Formazione (CAF).

Sistema di gestione

A1 – Processi per la gestione del CdS;

A2 – Struttura organizzativa;

A3 – Riesame;

Esigenze e Obiettivi

B1 – Esigenze delle parti interessate;

B2 – Obiettivi generali

B3 – Obiettivi di apprendimento;

B4 – Politiche;

Risorse

C1 – Personale docente e di supporto;

C2 – Infrastrutture;

C3 – Risorse finanziarie;

C4 – Relazioni esterne e Partnership;

Processo formativo

D1 – Progettazione e Pianificazione ;

D2 – Accesso e gestione degli studenti

D3 – Erogazione e Apprendimento;

D3 – Servizi di contesto;

Risultati, Analisi e Miglioramento

E1 – Risultati;

E2 – Analisi;

E3 – Miglioramento.

In definitiva, si nota nel modello CRUI un tentativo di superare modelli valutativi ispirati unicamente al paradigma della razionalità assoluta (o sinottica) a favore del modello della razionalità processuale. Come afferma Bagnasco (1986), ispirandosi a Lindbolm (1977), “la razionalità sinottica è la pretesa di un orientamento complessivo e ambizioso, in grado di padroneggiare la definizione dei fini e dei mezzi a priori che diventa teoricamente possibile quando si dispone di tutte le informazioni, quando gli obiettivi sono non ambigui e stabili, se i sistemi di valutazione degli attori e gli interessi sono assolutamente gli stessi. Un contesto semplice e relativamente stabile, oppure in cambiamento ma secondo schemi facilmente prevedibili...D’altro lato, quando ci si allontana in modo vistoso da condizioni di questo genere, emergono orientamenti di razionalità definiti da processi interattivi, nei quali

fini e mezzi si definiscono per aggiustamenti successivi, con accordi parziali, schemi pragmatici e decentramento delle decisioni. In tal caso, nuove risorse e vie di soluzione sono trovate per strada, attraverso l'interazione sociale" (Bagnasco, 1986 p.27). In termini analoghi si esprime anche Sgritta (1988), che contrappone il modello "tradizionale" (*razionalità assoluta*) a quello "interattivo" (*razionalità processuale*), evidenziando in particolare i mutamenti nelle relazioni che intercorrono, all'interno della programmazione, tra conoscenza e intervento, tra modelli cognitivi e strategie di azione. Secondo Sgritta nel modello "tradizionale" si distingue nettamente tra conoscenza – potenzialmente obiettiva e neutrale – e intervento – di pertinenza del mondo "pratico". In questo modello solo la conoscenza è "scientifica", ed anzi il suo "grado" di scientificità è strettamente connesso alla neutralità, oggettività e passività dell'osservatore. Al contrario, l'epistemologia moderna assume l'osservatore come una variabile del problema: presuppone cioè l'inattingibilità di un "luogo fondamentale dell'osservazione" e l'inesorabile circolarità del processo di interazione tra osservatore ed osservato su cui si basa ogni scienza empirica (cfr. Giddens, 1976; Ceruti, 1986). Già Weber (1904/58, p. 96) aveva del resto chiarito in modo assai netto che "ogni conoscenza della realtà culturale è sempre una conoscenza da particolari punti di vista" (cit. in Palumbo, 2002 p.154).

Sulla base di queste ed altre riflessioni (Stame, 1990; Dente, 1989; Bertin, 1989), non v'è dubbio che la valutazione debba assumere "necessariamente come paradigma di riferimento la razionalità (sempre in senso weberiano³⁰), ma non per questo deve limitare il suo raggio di azione ai processi decisionali razionali (Palumbo, 2002). Questa enfasi sui processi decisionali razionali potrebbe realizzarsi se, a nostro avviso, si attribuisse troppa importanza nel processo di valutazione ad un modello definito *ex ante*, senza mettere in pratica un pieno coinvolgimento degli attori protagonisti del processo sottoposto a

³⁰ A proposito delle relazioni tra scienza e politica, Weber così si esprime: "Ogni riflessione pensante sugli elementi ultimi dell'agire umano fornito di senso è vincolata anzitutto alle categorie di "scopo" e di "mezzo". Noi vogliamo qualcosa, in concreto, o "per il suo proprio valore", oppure come mezzo al servizio di ciò che è voluto in ultima linea. Alla considerazione scientifica è quindi accessibile anzitutto, incondizionatamente, la questione dell'opportunità dei mezzi in relazione a un dato scopo....possiamo pure per questa strada misurare le *chances* di conseguire con determinati mezzi a disposizione uno scopo determinato, e quindi criticare indirettamente la stessa determinazione dello scopo, in base alla situazione storica presente, come praticamente fornita di senso oppure come priva di senso, in base al configurarsi dei rapporti dati. Noi possiamo inoltre...stabilire le conseguenze che avrebbe l'impiego dei mezzi richiesti accanto all'eventuale attuazione dello scopo proposto... Noi offriamo in tale maniera a colui che agisce la possibilità di misurare tra loro le conseguenze non volute e quelle volute del suo agire, e rispondere così alla questione: che cosa "costa" l'attuazione dello scopo voluto, in forma di perdita prevedibile di altri valori? Dal momento che... ogni scopo al quale si tende "costa" oppure può costare qualcosa, l'autoriflessione degli uomini che agiscano con responsabilità non può prescindere dalla reciproca misurazione dello scopo e delle conseguenze dell'agire... Tradurre quella misurazione in una decisione non è certo più un compito possibile della scienza, bensì dell'uomo che agisce volontariamente: egli misura e sceglie tra i valori in questione secondo la propria esperienza e secondo la sua personale concezione del mondo" (Weber 1904/58 p. 58-61).

valutazione nella *definizione della situazione*, ispirandosi ad un modello della valutazione partecipata.

“Nel modello “tradizionale” (o sinottico o ingegneristico che dir si voglia) è evidente che la valutazione *ex ante*³¹ assolve ad una funzione preminente, in quanto se vengono prese in considerazione le variabili significative è possibile giudicare a priori la bontà del programma e la sua realizzabilità, prefigurandone gli esiti in base alle premesse [...] Di contro, in una concezione “interattiva”, a maggior ragione nei modelli a minor tasso di razionalità, la conoscenza e la valutazione *ex ante* assumono caratteristiche e ruoli diversi: non sono tanto o solo frutto di certezze scientificamente ed empiricamente fondate, quanto piuttosto il *prodotto di una negoziazione che investe sia gli aspetti conoscitivi che quelli decisionali*” (Palumbo, 2002 p. 157). Inoltre, il senso che fa da cornice all’azione da valutare non può essere più dato in maniera aprioristica, ma nasce dall’interazione tra i soggetti coinvolti che lavorano insieme alla costruzione di una comune *definizione della situazione* (Goffman, 1971). Da qui deriva l’importanza della comunicazione all’interno “dei piccoli contesti entro cui si riesce a mantenere una qualche coerenza” (Caselli, 1996, p.53 cit. in Palumbo, 2002 p. 156).

Da questo punto di vista, il modello di autovalutazione universitaria esaminato sembrerebbe sottovalutare la partecipazione al processo valutativo da parte dei responsabili della gestione del processo formativo, rischiando di ridurre la pratica valutativa ad un mero adempimento tecnico-burocratico. In realtà, “se la valutazione è gestita soltanto come fatto tecnico, rischiano di sfuocare una serie di potenzialità che la caratterizzano: l’incontro e il confronto fra responsabilità, la visualizzazione del loro esercizio, la verifica del rapporto fra investimenti e risultati, fra priorità e risposte effettive” (Vecchiato, 2000 p. 209). D’altra parte “il fatto stesso di condividere la funzione valutativa facilita il cambiamento negli atteggiamenti e nelle pratiche lavorative, porta a rafforzare alcuni valori e a orientare le aspettative di cambiamento sul piano operativo e su quello politico” (*ibidem*, p. 220).

In definitiva, il modello di valutazione *CampusOne* ha il merito di aver introdotto la pratica dell’autovalutazione in molti atenei italiani, realizzando tuttavia solo parzialmente un’integrazione tra processi di valutazione discensionali (*top-down*) e ascensionali (*bottom-up*). Resta ancora da approfondire la dimensione della partecipazione dei soggetti interessati alla valutazione del processo formativo sin dalla fase della *definizione della situazione*,

³¹ “La valutazione si fa (si può fare, si dovrebbe fare) in tutti i momenti dell’intero complesso ciclo decisione – programmazione – implementazione” (Bezzi, 2003 p. 123). Solitamente si avvia la valutazione: prima di prendere qualsiasi decisione o comunque prima dell’avvio della fase operativa (*ex ante*); mentre è in corso di opera il programma o intervento (*in itinere*); al termine del programma o intervento (*ex post*).

coinvolgendo in prima istanza docenti, operatori e studenti, al fine di concretizzare pienamente gli effetti auspicati dall'autonomia universitaria (Semeraro, 2006).

Nei prossimi paragrafi ci occuperemo proprio della partecipazione di alcune parti interessate (operatori, docenti e studenti) alla definizione e alla negoziazione del senso degli indicatori valutativi di una specifica dimensione del processo formativo universitario, quella relativa ai servizi di orientamento, al fine di programmare azioni di miglioramento dell'efficacia dell'organizzazione universitaria. Tuttavia, è utile ripercorrere le linee del dibattito teorico intorno alla valutazione dell'orientamento prima di presentare la nostra ricerca.

3.4 La questione della valutazione dell'efficacia dell'orientamento

In questo paragrafo ci occupiamo della questione della valutazione dell'efficacia dell'orientamento. A tal proposito vengono ripresi i principali ostacoli alla valutazione dell'orientamento e lo “stato dell'arte” della ricerca sulla valutazione dell'orientamento nei Paesi europei.

3.4.1 Ostacoli e possibili soluzioni nella valutazione dell'orientamento

Non esiste allo stato attuale una solida riflessione scientifica sulla valutazione dell'orientamento. La mancanza di valide ricerche sull'efficacia delle attività di orientamento è dovuta, in parte, alla difficoltà di implementare un sistema di valutazione di un servizio³² di questo tipo. Come molti hanno notato (ad esempio Plant, 2001; Maguire e Killeen, 2003; Sweet, 2003 cit. in Sultana, 2004), l'orientamento è un processo difficile da osservare direttamente e, in ogni caso, ci sono così tante variabili che hanno un impatto sulla scelta formativa o professionale, che risulta molto difficile individuare un nesso causale, a maggior ragione quando vengono poste delle questioni di efficacia del servizio. I risultati che un servizio di orientamento cerca di raggiungere non sono facilmente oggetto di misurazione. Inoltre, con alcune debite eccezioni, ci sono pochi Paesi in Europa che hanno portato avanti finora una ricerca sistematica in quest'area. E' altrettanto sorprendente che in poche università europee siano attivati insegnamenti in orientamento o servizi di orientamento, il che potrebbe fornire un ottimo supporto alla costruzione di metodi e tecniche di valutazione, data la particolare complessità del campo di ricerca (Sultana, 2004).

³² In questa prima fase il concetto di servizio è utilizzato in un'accezione ampia, come sinonimo di attività. Nel corso del seguente lavoro si approderà ad una riflessione più sistematica sul servizio in qualità di unità d'analisi organizzativa.

Esistono indubbiamente diversi ostacoli alla valutazione dell'orientamento. Prendendo spunto da un recente articolo di Messeri pubblicato sulla rivista Magellano³³, esistono almeno quattro ostacoli alla valutazione dell'orientamento.

Il primo ostacolo è di natura economica. Viene spesso affermato che le procedure di valutazione richiedono fondi e risorse aggiuntive, in virtù dei costi necessari per la formazione dei docenti e degli operatori. Tuttavia, in regime di autonomia finanziaria è possibile effettuare delle scelte e favorire l'implementazione di procedure innovative attraverso un'adeguata sperimentazione.

Il secondo ostacolo è di natura ideologica. In tal senso la valutazione dei processi formativi limiterebbe la libertà d'insegnamento dei docenti, come pure la loro creatività nella definizione delle mete formative. Inoltre, rispetto alla necessità di rispettare alcuni parametri di successo formativo, "c'è chi sostiene che la necessità di raggiungere alcuni livelli di rendimento, particolarmente riguardo alla durata degli studi e agli abbandoni, induca ad abbassare la qualità dell'istruzione e a ridurre l'apprendimento e l'approfondimento dei contenuti disciplinari" (Messeri, 2005 p. 2). Seguendo il ragionamento dell'autore, "l'apprendimento di contenuti disciplinari è fondamentale, ma il suo continuo accrescimento, senza tener conto delle caratteristiche dei giovani né degli ambienti sociali e di lavoro non determina automaticamente la qualità dell'istruzione" (*ibidem*).

Il terzo ostacolo è di tipo scientifico. Come affermato in precedenza, non è possibile secondo alcuni isolare gli effetti dell'orientamento, o di qualsiasi altra pratica educativa, sul comportamento e sugli atteggiamenti degli studenti. Oltretutto, alcuni obiettivi tradizionalmente attribuiti all'orientamento universitario, come la riduzione del tempo necessario per trovare lavoro o la corrispondenza tra il tipo di occupazione e il titolo di studio "potrebbe non dipendere dalla qualità dell'orientamento o delle attività didattiche, ma dalla posizione sociale degli studenti, dall'esistenza o meno di uno sviluppo economico nella zona in cui essi cercano un'occupazione e dal livello della consistenza e della regolazione del mercato del lavoro" (*ibidem*).

Esiste, infine, un quarto tipo di ostacolo alla valutazione dell'orientamento, strettamente connesso alla difficoltà con la quale i docenti e gli operatori accettano di farsi valutare. Questo rappresenta probabilmente l'ostacolo principale all'adozione di un sistema di valutazione pienamente condiviso da tutti gli attori in gioco, dal momento che l'imposizione di principi e regole astratte implica un'adesione formale e "costretta" della

³³ Rivista per l'orientamento edita da ITER – Institute for Training Education and Research.

valutazione, aumentando di fatto il rischio di un uso scorretto delle procedure. Quali principi bisogna affermare per rimuovere questi ostacoli?

E' indubbio che vanno sempre più consolidandosi alcuni concetti che potrebbero portare ad un cambiamento significativo delle procedure di valutazione dell'orientamento. "Una certa convergenza si è verificata su un principio importante, che nega l'identificazione esclusiva della valutazione con la rendicontazione contabile e il controllo come realtà esterne e successive alla realizzazione di un'iniziativa. Viene invece attribuita sempre maggiore importanza al monitoraggio, e cioè all'attenzione costante alle diverse attività mentre vengono realizzate" (Messori, 2005 p.3). In tal senso, il monitoraggio può ben rappresentare una fase preliminare e di supporto al processo valutativo. Come sintetizza Nicoletta Stame, "il monitoraggio è un sistema di raccolta di informazioni sugli *input* e la loro utilizzazione, sui tempi di esecuzione e sul grado di realizzazione degli *output* attesi, per costruire una base dati dalla quale trarre indicatori significativi; esso dovrebbe permettere un *feedback* per le attività di controllo di gestione. Le informazioni raccolte nel monitoraggio di un programma o di un servizio possono essere usate anche nella valutazione, sia per un confronto comparativo con altre unità di servizio, sia come base di un giudizio sull'efficacia del programma...Spesso però le due attività sono confuse, tanto che capita di leggere valutazioni di programmi che sono progettate come monitoraggi: si seguono le tappe di implementazione dei programmi, si descrivono le operazioni svolte e gli *output* prodotti, e ci si ferma lì. Manca totalmente l'idea che una valutazione debba riferire gli effetti agli obiettivi, che debba esprimersi su effetti attesi e inattesi, che possa proporre modifiche in base a ciò che ha visto funzionare meglio. La conseguenza è che tali valutazioni non vengono mai utilizzate dai loro destinatari, i quali scoprono sempre cose che sapevano già" (Stame, 1996 p.15-16 in Palumbo, 2002).

Parimenti si diffonde l'idea che il processo di valutazione, lungi dal rappresentare una mera certificazione dell'adeguamento da parte dei discenti a modelli di comportamento prestabiliti, consideri piuttosto la capacità di un'istituzione educativa di garantire un processo formativo adeguato alle caratteristiche dei destinatari. A tal proposito, mutuando alcune riflessioni effettuate sul mondo della scuola, notiamo che negli ultimi tempi "il fenomeno della dispersione scolastica è stato analizzato dal versante dell'efficacia e della qualità dell'offerta scolastica e formativa dopo essere stato approfondito per decenni dal versante della domanda sociale di istruzione [...] In sostanza, secondo questo approccio dal versante dell'offerta, la dispersione scolastica è vista principalmente come l'esito delle carenze specifiche della scuola, della qualità del suo contesto macro-sistemico, ma anche in

particolare di quello micro-sistemico, territoriale e di singolo istituto-scuola” (Morgagni, 1998 p.18). Allo stesso modo, Benadusi (2001) ritiene che un buon modello per descrivere le disuguaglianze educative sia “un triangolo i cui tre lati rappresentano rispettivamente le risorse personali, le attitudini e le opportunità [...] Col termine opportunità, non ci si riferisce alle opportunità di apprendimento offerte dall’ambiente sociale a cui appartiene l’adolescente (che sono incluse indirettamente nelle risorse e nelle attitudini), quanto piuttosto alle opportunità specifiche offerte dal sistema scolastico, cosicché in questo caso opportunità è sinonimo di trattamento. Il trattamento rappresenta il lato dinamico del triangolo: più le scuole compensano la società nel fornire opportunità per gli studenti provenienti da diversi contesti sociali, più l’equità viene garantita” (Benadusi, 2001 cit. in Tizzano, Napoletano, 2005 p.103).

In altre parole, la valutazione dei processi formativi deve necessariamente considerare la capacità delle istituzioni educative di considerare le esigenze dei destinatari nell’erogazione del processo formativo. Quest’ultimo aspetto potrebbe implicare la necessità di rileggere l’insieme di indicatori finora utilizzati per valutare la qualità del processo di orientamento.

3.4.2 La ricerca sulla valutazione dei servizi di orientamento nei Paesi europei

Pur avendo precedentemente evidenziato una serie di limitazioni nel processo di valutazione dell’orientamento, è importante sottolineare la situazione promettente che caratterizza l’attuale congiuntura, dove diversi fattori hanno contribuito a mettere l’orientamento al centro dell’agenda della ricerca e della politica europea. La comunicazione della Commissione Europea sul *life long learning*³⁴ ha contribuito a dare attenzione al tema in questione e ha provocato un importante dibattito nei *forum* nazionali ed europei su come l’orientamento per tutto l’arco della vita possa supportare l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Alcuni di questi dibattiti hanno messo in evidenza questioni alle quali soltanto la ricerca sistematica in questo settore può fornire risposte.

In questi anni un numero sempre maggiore di governi dei Paesi europei ha avviato ricerche sulle attività di orientamento. In Italia, ad esempio, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha commissionato un’analisi dei propri servizi in uno studio condotto tra il 1997 e il 1999 (Malizia, 2000 cit. in Sultana, 2004). In Islanda, nel 1998, il Ministero dell’Educazione, della Scienza e della Cultura ha commissionato una ricerca

³⁴ Su questo documento e sulle implicazioni che ha avuto per la costruzione di un sistema di politiche di orientamento comunitario e nazionale, ci si è ampiamente soffermati nel cap.2.

sull'orientamento, in base alla prospettiva del *life long learning*. In Gran Bretagna la Fondazione Nazionale per la ricerca educativa, su commissione del “*Department of Education and Skills*”, ha indagato sull'offerta di orientamento nelle scuole (Morris, Rickinson e Davies, 2001), mentre il “*Department for Education and Employment*” ha pubblicato una ricerca sull'offerta dei servizi di orientamento nelle università (Harris, 2001 cit. in Sultana, 2004). Anche in Francia c'è stato recentemente un'esplosione della ricerca nel campo dell'orientamento, soprattutto grazie al lavoro di borsisti universitari. In altri Paesi, diversi dipartimenti universitari hanno prodotto lavori di tesi o condotto progetti di ricerca su differenti aspetti dell'orientamento e hanno dimostrato di raggiungere buoni risultati nella ricerca sull'offerta di orientamento dei loro Paesi, confermando che dovrebbe essere fatto un passo in avanti verso il riconoscimento di una politica maggiormente basata sui dati provenienti dalla ricerca (Sultana, 2004).

Nonostante questi segnali promettenti, bisogna riconoscere che molti degli studi condotti nei vari Paesi appaiono occasionali, non inseriti in un discorso cumulativo della conoscenza sul tema, e il più delle volte privi di un collegamento con le intenzioni dei decisori delle politiche pubbliche e sociali. In alcuni casi i dati, anche se raccolti in maniera sistematica, non possono essere traducibili in termini politici. In definitiva, la scarsa tendenza a creare in maniera sistematica una solida base-dati porta a gravi carenze in molti Paesi.

Dall'indagine svolta dal Cedefop (2004) sulle politiche di orientamento nei Paesi europei³⁵, le informazioni circa il processo e i risultati prodotti dai servizi di orientamento nei vari Paesi erano molto scarse o, in alcuni casi, completamente mancanti. Più specificamente sono risultate inconsistenti le informazioni in merito a:

- a) *il numero degli utenti dei servizi, le loro caratteristiche* (l'età, il genere, la residenza, lo status socio-economico, il livello di istruzione e l'origine etnica). Tali informazioni appaiono basilari e cruciali per identificare i diversi modelli di accesso al servizio. Laddove tali dati sono rilevati, il sistema di gestione delle informazioni può supportare gli operatori e i *policy maker*, rappresentando un valido *feedback* della loro azione (ad esempio: i servizi stanno raggiungendo un numero maggiore o inferiore di utenti negli ultimi anni? Da chi sono utilizzati i servizi? Sono utilizzati anche dai *drop-out* e dai giovani dei contesti poco industrializzati?);

³⁵ I risultati e i tratti salienti dell'indagine sono ampiamente descritti nel cap.2.

- b) *i bisogni dei differenti tipi di clienti*. Ci sono degli esempi di *best practices* in quest'area. La Lettonia, ad esempio, ha regolarmente condotto delle indagini che forniscono informazioni sui differenti bisogni di orientamento degli studenti delle scuole, del sistema di formazione professionale e dei disoccupati. Per il resto le informazioni sono scarse in tutto il resto dell'Europa. Questo potrebbe essere legato al fatto che molti servizi di orientamento sono indifferenziati, seguendo il motto: "taglia unica per tutti";
- c) *gli indicatori di soddisfazione* dei clienti e la variazione di questi indicatori in base alle caratteristiche dei clienti. Laddove la ricerca su questi aspetti è già avviata (ad esempio in Estonia, Grecia, Islanda, Lituania, Polonia e Romania) la tendenza è quella di focalizzarsi su indicatori di tipo quantitativo (ad esempio quanti tra i disoccupati che hanno usato il servizio di orientamento hanno trovato lavoro o hanno iniziato dei corsi di formazione). La definizione di indicatori qualitativi (ad esempio la soddisfazione nei confronti del servizio ricevuto) è abbastanza rara, sebbene alcuni rapporti di ricerca mostrino una tendenza verso questa direzione (ad esempio in Belgio).

3.5 Il ruolo dell'orientamento nelle università

In risposta all'incremento della domanda universitaria, gli atenei europei hanno predisposto dei servizi di orientamento finalizzati a favorire il passaggio degli studenti tra diversi cicli o percorsi di istruzione (entrata), a ridurre i tassi di dispersione (itineri) e a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro (uscita). Vedremo come tutto questo si sia concretizzato nella programmazione delle politiche e dei servizi di orientamento universitario di uno dei più grandi e rappresentativi atenei dell'Italia meridionale: l'Università Federico II di Napoli.

3.5.1 Il servizio di orientamento universitario

Negli ultimi anni è cresciuta in diversi Paesi europei la quantità e il tipo di strutture universitarie, al fine di provvedere alla soddisfazione delle diverse aspettative provenienti dagli studenti rispetto ai programmi di studio. A tal proposito molte facoltà hanno preferito adottare una struttura modulare nella pianificazione dell'offerta formativa, dando agli studenti un certo margine di flessibilità nella costruzione dei loro personali piani di studio, anche in base agli specifici bisogni di apprendimento e agli obiettivi occupazionali. In vista

della creazione di uno “Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore”³⁶, i sistemi universitari europei hanno progressivamente adottato un percorso formativo essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello, e consolidato un sistema di crediti didattici – sul modello dell'ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) – “acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti” (Dichiarazione di Bologna, 1999).

La maggiore individualizzazione dei percorsi formativi universitari ha incrementato la varietà di opportunità formative disponibili, rendendo inevitabilmente più rilevante la funzione dell'orientamento e ponendo conseguentemente nuove sfide alle organizzazioni e ai servizi dei Paesi europei. E' utile richiamare a tal proposito la definizione corrente di servizio di orientamento.

In generale, per servizio (Barbarino et al., 1997) si intende una prestazione volta al soddisfacimento dei bisogni e desideri, sia espliciti, sia impliciti di un cliente. Ciò che distingue il servizio da un prodotto è proprio il concetto di prestazione, caratterizzata da:

- *intangibilità*;
- *contestualità* tra l'attività di produzione dell'erogatore e il consumo da parte del cliente;
- *partecipazione* del cliente.

Quest'ultima caratteristica è presente in un servizio quando ad esempio il cliente fornisce informazioni quando descrive i suoi problemi, oppure consulta autonomamente le informazioni fornite dal servizio o, infine, quando segnala eventuali disfunzioni del servizio.

Riprendendo la tipologia di D'Ambra (2000), esistono quattro tipi di servizio:

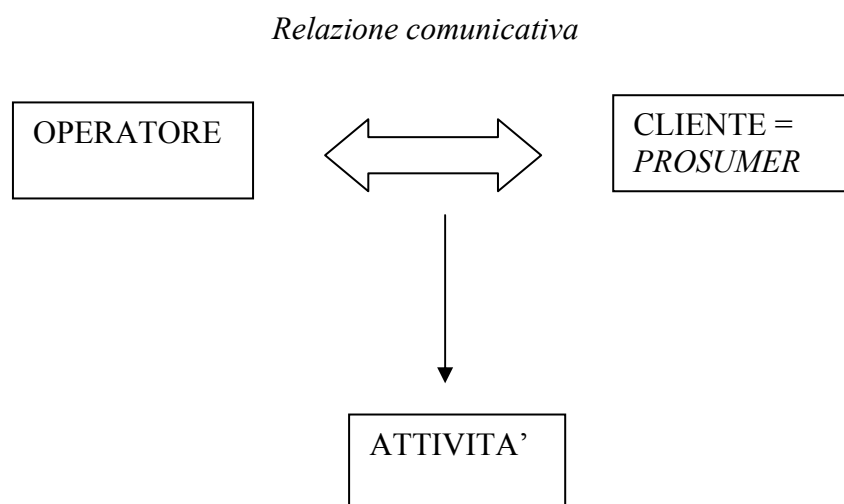
- a) Servizi di interfaccia: servizi la cui erogazione prevede un'interazione/relazione tra fornitore e cliente;
- b) Servizi di elaborazione: servizi nei quali si fornisce un vero e proprio prodotto;
- c) Servizi di disponibilità: servizi nei quali si mettono a disposizione degli oggetti;
- d) Servizi di processo: servizi nei quali si garantisce la disponibilità di un bene attraverso il controllo di un processo.

L'orientamento è un tipo di servizio interfaccia, dove risulta centrale la relazione tra operatore e cliente. In particolare, l'orientamento rientra in una categoria di servizi denominati “servizi alla persona di pubblica utilità” (SSPU), quali l'istruzione, la cultura, la

³⁶ È la denominazione assunta nell'ambito del Processo di Bologna (1999), successivamente ripresa dalle Conferenze di Praga (2001), Berlino (2003) e Bergen (2005).

sanità, l'assistenza, ecc. "Per servizi alla persona di pubblica utilità (SSPU) si intendono i servizi tipicamente relazionali, vale a dire quelli che, per essere prodotti, necessitano della collaborazione di chi eroga il servizio e di chi lo riceve, secondo una prospettiva di *sharing* che calibra l'intervento rispetto alle esigenze specifiche di ogni individuo; essi intendono modificare condizioni, stati o comportamenti dell'utente, migliorando particolari aspetti del benessere o non facendo crescere particolari aspetti del disagio di una persona, connessi con la natura del SSPU erogato. Se ne deduce che il processo produttivo delle "aziende" erogatrici di SSPU, non genera solo prodotti misurabili dalle singole attività dell'azienda (*output*), ma soprattutto *outcome*" (Gori, Vittadini, 1999 p.135). Gli *output* sono il risultato di ogni singola prestazione svolta nell'erogazione di un servizio e, come tale, si misurano sugli oggetti al momento stesso in cui terminano le attività (ad es. nel caso dell'orientamento, il numero delle persone che si sono rivolte allo sportello, la tipologia di richiesta più frequente, ecc.). Diversamente, l'*outcome* è il risultato globale sulla condizione, stato o comportamento dell'utente che ha usufruito del servizio e si misura solo sugli utenti. Come affermano Gori e Vittadini (1999), se nella valutazione dell'*output* si può prescindere dal coinvolgimento dell'utente, in quella dell'*outcome* tale coinvolgimento appare necessario "non solo perché esprima la sua soddisfazione, quanto per la necessità che contribuisca a valutare l'effettivo raggiungimento dello scopo da parte del servizio erogato" (*ibidem*, p.145). Qualsiasi servizio è composto da tre elementi distintivi: l'operatore, l'attività e il cliente. Tali elementi non vanno considerati in maniera separata ma piuttosto come un sistema di parti interrelate, dove costantemente l'una invade l'altra, secondo una visione di servizio come sistema. Nel caso specifico dell'orientamento risulta fondamentale la relazione comunicativa tra operatore e cliente, visto piuttosto come co-attore del servizio (o *prosumer* = produttore + consumatore), nella definizione delle attività svolte dal servizio stesso (Fig. 3.2).

Fig. 3.2 Gli elementi distintivi del servizio di orientamento universitario



Da un lato i comportamenti e gli atteggiamenti degli operatori e dall'altro le attese, i bisogni, le aspettative, i desideri dei clienti devono necessariamente “incontrarsi” in una serie di attività che, conseguentemente, non possono essere univocamente definite prescindendo dalle richieste e dalle caratteristiche dei diversi tipi di utenti.

3.5.2 La valutazione dell'efficacia dell'orientamento a supporto dell'efficacia del sistema formativo: il caso degli atenei meridionali del nostro Paese

Nel capitolo precedente ci siamo soffermati a lungo sull'ingresso dell'orientamento nell'agenda delle politiche pubbliche comunitarie e nazionali e, in particolare, sul ruolo dell'orientamento nel miglioramento dell'efficacia dei sistemi formativi. All'inizio di questo capitolo abbiamo messo in evidenza da un lato l'incremento della domanda universitaria in Europa e nel nostro Paese, e dall'altro la risposta delle università che hanno puntato decisamente sull'organizzazione dei servizi di orientamento universitario. La valutazione dell'efficacia del sistema universitario appare dunque legata indissolubilmente alla valutazione dell'efficacia dell'orientamento, come testimonia il Programma Operativo Nazionale (PON) “Ricerca, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione” 2000-2006, che prevede lo sviluppo dell'orientamento nelle università meridionali del nostro Paese.

Il PON 2000-2006 cofinanzia interventi a favore delle regioni italiane in ritardo di sviluppo: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia. L'obiettivo generale del PON è quello di rafforzare la capacità di ricerca e innovazione del sistema meridionale per renderne più moderna la struttura, migliorarne l'alta formazione e qualificarne l'occupazione. Il PON è organico alla strategia del Piano di Sviluppo del Mezzogiorno

(PSM) volta a creare cambiamenti profondi nel sistema meridionale, a superare, cioè, la logica della compensazione dei divari, mirando piuttosto a introdurre mutamenti strutturali nel contesto economico-sociale del sud.

La programmazione delle attività del PON 2000-2006 parte dalla consapevolezza che il sistema dell'Alta Formazione nel Mezzogiorno ha registrato negli ultimi anni un processo di forte crescita: sono aumentate le sedi universitarie, le facoltà ed i corsi di laurea, tanto che oggi le reti degli atenei è diffusa capillarmente in tutte le regioni meridionali, ancorché la dotazione di strutture ed attrezzature risulti sottodimensionata rispetto agli attuali *standard* italiani ed europei.

Alla crescita del sistema d'offerta formativa non ha corrisposto, però, una coerente capacità d'assorbimento da parte del sistema produttivo e vi sono evidenti discrasie tra l'*output* formativo e le esigenze del contesto socioeconomico locale. Lo sviluppo degli istituti dell'alta formazione si è evidentemente realizzato senza un raccordo tra l'offerta formativa e le esigenze della domanda socio-economica. L'azione del PON mira proprio a creare tale raccordo, finalizzando in maniera più efficace l'operare delle strutture di alta formazione alle esigenze della sfera produttiva e del territorio. A tal proposito bisogna ricordare che è stata avviata una riforma del sistema universitario e dell'alta formazione (legge n. 127/97, poi confluita nel D.M. 509/1999, e legge n. 370/99) che ha previsto la ridefinizione dell'offerta formativa in coerenza con le esigenze del mercato del lavoro, con la nascita di nuove professionalità e con le indicazioni del controllo e della valutazione effettuata sia a livello di singola università, tramite i nuclei di valutazione (art. 1 della L. n. 370/99), sia a livello di sistema, tramite l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, poi trasformatosi in CNVSU³⁷.

Sul piano programmatico il PON 2000-2006 è articolato in quattro assi prioritari, coerenti con le priorità strategiche dell'enunciato dell'obiettivo globale dell'asse III – Risorse Umane del QCS³⁸. In tutta la formulazione del Programma sono stati sempre tenuti

³⁷ Di tale riforma e delle ricadute fondamentali che ha avuto sull'implementazione del sistema di orientamento universitario si è già parlato all'inizio di questo capitolo.

³⁸ Il Quadro Comunitario di Sostegno (QCS) è un documento formale di programmazione dei Fondi Strutturali ed è approvato dalla Commissione Europea d'intesa con lo Stato membro interessato, sulla base della valutazione del Piano presentato dallo stesso Stato e contiene: la strategia e le priorità di azione dei Fondi e dello Stato membro, i relativi obiettivi specifici, la partecipazione dei Fondi e le altre risorse finanziarie, l'articolazione dei diversi campi prioritari di intervento (Assi), i sistemi di gestione, sorveglianza, valutazione e controllo. Il Quadro Comunitario di Sostegno è attuato attraverso uno o più Programmi Operativi (PO) e assicura il coordinamento dell'insieme degli aiuti strutturali comunitari nelle regioni interessate. L'Italia si è dotata di un Quadro Comunitario di Sostegno 2000-2006 per le regioni che rientrano nell'obiettivo 1: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia a cui si aggiunge il Molise in sostegno transitorio. Il QCS 2000-2006 per le regioni italiane obiettivo 1 è articolato in assi prioritari e viene attuato tramite 14

presenti, ove possibile contemporaneamente, i quattro aspetti essenziali enucleabili dall'enunciato dell'asse III – Risorse Umane del QCS:

- 1) la valorizzazione delle risorse umane;
- 2) il rafforzamento del contenuto scientifico e tecnologico nel sistema produttivo meridionale;
- 3) il radicamento di una vocazione di “rete” nell'operare dei soggetti meridionali, sia imprese che centri di competenza tecnologica;
- 4) la stretta connessione tra il sistema della ricerca e il sistema imprenditoriale, inteso sia come attore che come espressione di fabbisogni.

Le denominazioni dei quattro assi del PON sono:

Asse I – Ricerca e sviluppo dell'industria e dei settori strategici nel Mezzogiorno

Asse II – Rafforzamento ed apertura del sistema scientifico e di alta formazione

Asse III – Sviluppo del capitale umano di eccellenza

Asse IV – Assistenza tecnica

L'asse nel quale l'orientamento trova una sua collocazione ben precisa è l'asse III. Quest'ultimo è finalizzato a creare “capacità autonoma di sviluppo” attraverso l'innalzamento della dotazione e della qualità delle risorse umane. L'asse promuove interventi volti sia alla qualificazione e rafforzamento del potenziale umano nella ricerca, nella scienza e nella tecnologia, sia alla promozione e miglioramento della formazione superiore ed universitaria, sia alla promozione della partecipazione dei giovani e in particolar modo delle donne con formazione universitaria e/o post-universitaria al mercato del lavoro in generale e nel settore della ricerca. In particolare, le azioni dell'asse III si propongono di contribuire al miglioramento dell'*efficacia dell'intervento formativo* offerto dalle Università, al sostegno nell'inserimento lavorativo dei laureati sia nell'ambito del lavoro dipendente, intensificando i rapporti con il sistema produttivo, sia nel lavoro

Programmi Operativi: 7 Programmi operativi nazionali (PON) e 7 Programmi operativi regionali (POR). I Programmi Operativi Nazionali (PON) riguardano quegli interventi di settore che hanno valenza nazionale o multi-regionale. In Italia i PON relativi all'obiettivo 1 riguardano i seguenti settori: ricerca, scuola, sicurezza, sviluppo locale, trasporti, pesca, assistenza tecnica. L'Italia si è dotata anche di un QCS 2000-2006 per l'obiettivo 3 che si applica alle regioni del Centro-Nord e ad alcune azioni di sistema attuate a livello nazionale.

autonomo sostenendo in modo prioritario la creazione d'impresa; infine, si propongono di contribuire ad aumentare la disponibilità di capitale umano ad alta qualificazione nei diversi settori sociali ed economici.

Le scelte relative all'asse III del PON scaturiscono chiaramente dal profondo convincimento che il continuo miglioramento delle risorse umane, attraverso la formazione e l'addestramento permanenti, rappresenti condizione imprescindibile per l'occupabilità e l'adattabilità del fattore umano in un sistema economico in rapida e costante trasformazione.

L'asse III è mirato, inoltre, a risolvere i rilevanti problemi di *drop-out*, di *ritardato completamento dei corsi universitari da parte degli studenti*, di *difficoltoso accesso al mercato del lavoro da parte degli studenti con titolo di studio universitario di 1°, 2° e 3° livello*; a rafforzare la presenza delle donne nei percorsi di studio di 1° e 2° livello ad indirizzo tecnico-scientifiche e gestionali/manageriali, a valorizzare e riqualificare percorsi formativi deboli caratterizzati da una forte presenza femminile. Per raggiungere tali obiettivi l'asse persegue un rafforzamento del sistema di offerta di alta formazione.

Cinque sono le misure previste dall'asse III. L'azione dell'orientamento universitario rientra nella misura III.5³⁹ - *Adeguamento del sistema della formazione professionale, dell'istruzione e dell'alta formazione* - e quindi si configura come una modalità di adeguamento del sistema universitario alla realtà economica e sociale locale.

Più specificamente, l'orientamento viene visto nell'ambito di una politica di apprendimento nell'intero arco della vita, al fine di agevolare e migliorare l'accesso e l'integrazione nel mercato del lavoro, migliorare e sostenere l'occupabilità e promuovere la mobilità professionale.

Nella programmazione delle attività del PON 2000-2006 l'orientamento è visto come un'attività che non può ridursi soltanto alla diffusione di informazioni sui corsi di laurea e a qualche episodico contatto con le scuole. A seguito dell'esperienza del P.O.M. 1994-'99 (Progetto Pilota "Orientamento" testato su sei Università dell'Ob.1) è maturata una consapevolezza diffusa che l'orientamento debba sostanziarsi in attività che potenzino la capacità dei giovani di scegliere indirizzi coerenti con le proprie attitudini e i propri obiettivi professionali e consentano loro di partecipare attivamente agli ambienti di studio prescelti.

³⁹ Le altre misure di attuazione previste dall'asse III sono:

- III.1 Miglioramento delle risorse umane nel settore della Ricerca e dello Sviluppo Tecnologico;
- III.2 Formazione di alte professionalità per lo sviluppo della competitività delle imprese con priorità alle PMI;
- III.3 Formazione di alte professionalità per adeguare le competenze della Pubblica Amministrazione;
- III.4 Formazione superiore e universitaria;
- III.6 Promozione della partecipazione femminile al mercato del lavoro.

In tali ambiti, assume particolare importanza operare anche per una diffusione della cultura dell'autovalutazione sia tra gli studenti, che devono essere chiamati a valutare criticamente ed in modo autonomo la qualità della didattica erogata dall'università, sia tra le altre parti dell'università, attraverso la definizione di modelli e strumenti che consentano di verificare l'efficienza e l'efficacia (intesa in termini di soddisfazione delle esigenze sociali ed economiche) dei programmi formativi realizzati e, quindi, anche la corretta gestione delle risorse pubbliche.

Per raggiungere l'obiettivo di una maggiore efficacia dell'azione formativa universitaria, per favorire l'inserimento lavorativo dei laureati e per promuovere una cultura dell'autovalutazione nelle università, nel PON 2000-2006 è previsto perciò lo sviluppo e il consolidamento di un sistema di servizi di accoglienza e di orientamento didattico e professionale in tutti gli Atenei delle regioni dell'obiettivo 1. In questo sistema di servizi i contenuti degli interventi possono riguardare:

- la fase di accesso alle università (individuazione di “saperi minimi” per ogni specifica area culturale; attività di *counselling*; realizzazione di corsi preliminari);
- il periodo degli studi (tutorato, tirocini formativi che consentano di sviluppare percorsi di alternanza studio-lavoro);
- l'inserimento negli ambienti lavorativi (predisposizione di banche dati su laureati e diplomati; assistenza agli studenti nell'incontrare offerte di lavoro congruenti con la loro formazione; organizzazione di incontri con esperti e dirigenti di aziende e di enti pubblici; assistenza ad operazioni di *enterprise creation*, in raccordo con strutture a ciò votate operanti sul territorio).

Per tutti questi interventi è previsto uno stretto raccordo funzionale con i servizi locali per l'impiego.

Per quanto concerne l'autovalutazione e il supporto all'apprendimento nelle università meridionali, i progetti finanziati attraverso questa linea di azione possono includere lo sviluppo di metodi, tecnologie e soluzioni idonee per la definizione di un sistema di autovalutazione imperniato su un positivo *feedback* tra docenti e discenti. Tra le azioni previste, si evidenziano:

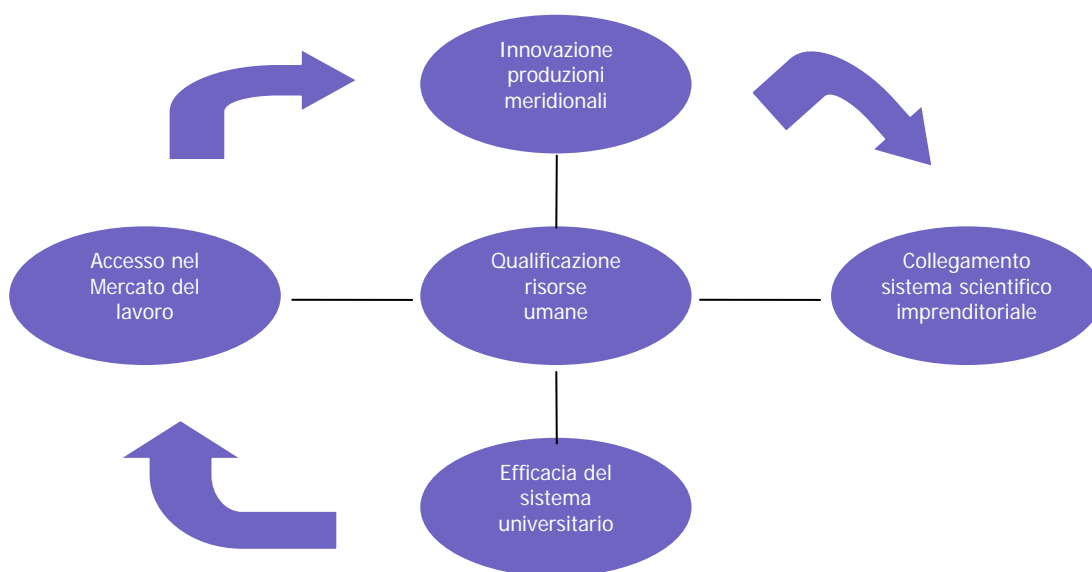
- la costruzione di modelli della conoscenza degli studenti, strutture logiche e metriche a scopi diagnostici e prognostici;
- l'utilizzo della simulazione quale strumento avanzato di *training*;

- lo sviluppo di sistemi basati su procedure di indicizzazione intelligente e *soft computing* che agevolino gli studenti nelle fasi di studio e apprendimento.

Tutto il sistema di autovalutazione va imperniato su un positivo *feedback* tra docenti e discenti. Pertanto, gli studenti devono essere chiamati a valutare criticamente e in modo anonimo la qualità della didattica erogata nelle università, per consentire l'introduzione di tutti gli opportuni correttivi.

Da un'attenta lettura del PON "Ricerca, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione" 2000-2006 sembra quindi emergere il ruolo centrale dell'orientamento nella politica di riforma del sistema dell'alta formazione. Individuare i "saperi minimi" per ciascuna area di studi, assistere gli studenti lungo il percorso, facilitare l'inserimento lavorativo, promuovere una cultura della valutazione e dell'autovalutazione tra i docenti e gli studenti appaiono le dimensioni fondanti del "fare orientamento" nelle università meridionali secondo il PON 2000-2006.

Fig. 3.3 Asse III del PON: sviluppo del capitale umano di eccellenza



3.5.3 Il Progetto OriEnTA@UniNa dell'Università di Napoli Federico II

Tra le diverse realtà universitarie meridionali, si è deciso di studiare il caso dell'ateneo napoletano Federico II, uno dei più grandi atenei del Paese e certamente il più grande e rappresentativo dell'Italia meridionale, dove da diversi anni opera il Centro di Ateneo per l'Orientamento, la Formazione e la Teledidattica (SOF-Tel). Il SOF-Tel si pone come

obiettivo una migliore utilizzazione delle risorse e delle competenze dell'Ateneo relativamente alle attività di orientamento, formazione e potenziamento dell'uso delle nuove tecnologie didattiche. Il SOF-Tel coordina e sviluppa le attività di guida all'accesso universitario, di tutorato, di supporto alla didattica, di potenziamento dell'uso di nuove tecnologie nella didattica, nonché di avviamento al lavoro, di tirocini aziendali e “stage”, di corsi di formazione e/o informazione post-laurea e post-diploma. Esso ha anche lo scopo di promuovere il collegamento con il mondo della scuola superiore, del lavoro e delle altre istituzioni che perseguono lo stesso fine. Il centro SOF-Tel svolge, dunque, attività di orientamento in ingresso, in itinere ed in uscita nell'ambito del Progetto *OriEnTA@UniNa*.

Il Progetto *OriEnTA@UniNa* dell'Università di Napoli Federico II, titolare di un finanziamento del Fondo Sociale Europeo (FSE)⁴⁰, nasce con la consapevolezza che Università e Scuola non possono più essere disattenti al destino dei propri studenti e devono mettere in atto politiche di orientamento in entrata, in itinere e in uscita idonee a rinforzare da una parte il collegamento tra loro, e dall'altra quello con la società ed il mondo del lavoro, al fine di garantire un corretto funzionamento del sistema formativo.

⁴⁰ Il Fondo Sociale Europeo (FSE) rappresenta uno dei quattro Fondi Strutturali (gli altri sono: il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FERS), il Fondo Europeo Agricolo di Orientamento e di Garanzia (FEAOG) e lo Strumento Finanziario di Orientamento alla Pesca (SFOP). Il FSE rappresenta il principale strumento finanziario volto a incrementare le politiche rivolte alle condizioni delle risorse umane ed al funzionamento del mercato del lavoro in tutta l'UE.

Il Progetto *OriEnTA@UniNa* è articolato in quindici moduli, così ripartiti:

- un modulo di diffusione dell'informazione;
- quattro moduli di orientamento in entrata;
- un modulo di orientamento in itinere;
- cinque moduli di orientamento in uscita;
- due moduli di formazione;
- due moduli di verifica della qualità.

Di seguito si riporta una tabella riepilogativa delle attività, dei principali obiettivi e dei destinatari dei diversi moduli, raggruppati per area (cfr. Tab. 3.2):

Tab. 3.2 Descrizione sintetica del Progetto Ori.En.TA dell'Università di Napoli Federico II

Modulo	Principali attività	Principali obiettivi	Destinatari (Utenti diretti)
<i>Diffusione dell'informazione</i>	Organizzazione incontri con le scuole della regione Campania; Attività di front-office presso gli sportelli di orientamento	Favorire le scelte da parte degli studenti in tutte le fasi del processo di orientamento (ingresso, itinere, uscita) rafforzando i rapporti con le scuole superiori e con il mondo produttivo.	Studenti delle scuole medie superiori e studenti iscritti all'università
<i>Moduli orientamento in entrata (ORE)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Integrazione didattica Università Scuola superiore (I.U.S – ORE01.); - Programma di orientamento formativo (Pr.O.F.- ORE02); - Saperi minimi, test di valutazione e corsi zero (ORE03); - “In cammino verso l'eccellenza formativa” (ORE04). 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorire la consapevolezza delle scelte degli studenti, consolidando gli obiettivi e la capacità di resistenza al traumatico primo anno del Corso di Studi; - Fornire agli studenti delle scuole strumenti di autovalutazione e di integrazione della loro preparazione, finalizzandola al percorso universitario che hanno scelto; - Rendere più congrue ed esplicite le scelte d'immatricolazione degli studenti, con enormi economie per il paese e una più efficace correlazione con le esigenze del mercato del lavoro; - Diffondere la cultura scientifica tra gli studenti della scuola superiore e avviare gli studenti della scuola superiore ad una metodologia di studio che si basa sulla ricerca scientifica. 	Studenti delle scuole medie superiori
<i>Moduli orientamento in itinere (ORI)</i>	Tutorato ambientale, di accoglienza e di riorientamento e prevenzione della dispersione (ORI01)	<p>Indagare sul fenomeno della dispersione universitaria, intesa come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abbandono degli studi dopo un più o meno lungo periodo di iscrizione ad un corso universitario, senza aver conseguito risultati ritenuti soddisfacenti dallo studente; - eccessivo prolungamento del periodo di permanenza nel sistema formativo universitario, con significativi aggravii dei costi sia umani che finanziari; - abbandono da parte dei neo iscritti nell'arco dei primissimi anni del ciclo di studi universitari, a causa di scelta non ben ponderata del percorso di formazione. 	Studenti iscritti all'università ed utenti esterni che, nell'ottica dell'educazione continua, si riavvicinano all'università per completare, aggiornare o modificare le proprie conoscenze e capacità professionali.
<i>Moduli orientamento in uscita (ORU)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tirocini (ORU 01); - Tutorato di orientamento tecnico-scientifico (ORU02); - Competenze specifiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimolare e favorire la partecipazione di realtà produttive (aziende ed enti pubblici e privati) ai processi formativi dell'Ateneo, attraverso lo svolgimento di attività di formazione extra moenia di tipo tecnico-pratico o comunque applicativo (tirocini e stage), per le quali i nuovi corsi di laurea secondo la riforma del cosiddetto 3+2 prevedono appositi crediti. 	Studenti laureandi e laureati

	per l'inserimento lavorativo (ORU03); - Sostegno alla creazione di impresa e diffusione della cultura imprenditoriale (ORU04); - Banca dati Laureati (ORU05).	- Favorire l'incontro tra domanda e offerta di formazione tecnico-pratica e lavoro qualificato per i laureati dell'Ateneo. - Orientare studenti e laureati verso un efficace e sempre più tempestivo inserimento nel mondo del lavoro. - Promuovere e sostenere lo sviluppo di idee imprenditoriali di neolaureati dell'Ateneo.	
Moduli di formazione (FOR)	- Corso di formazione all'orientamento (FOR01); - Percorsi di formazione continua per operatori di orientamento (FOR02).	- Promuovere competenze in Pedagogia della consulenza e dell'orientamento, come livello avanzato di professionalità educativa e formativa, a partire da competenze psicopedagogiche e psicosociali di base; - Formare un certo numero di operatori dell'orientamento da utilizzare sia nell'Ateneo Federico II, sia in altre realtà che nella Regione si occupano di orientamento.	Operatori di orientamento e laureati
Moduli di verifica (VER)	- Monitoraggio del Servizio Orientamento (VER01); - Metodi statistici e risultati sperimentali per la valutazione del Servizio Orientamento (VER02)	- Individuare a livello di Facoltà (distinguendo per corsi di Laurea) la frequenza dei contatti, distinti per caratteristiche salienti degli studenti e con ritmo trimestrale; - Proporre linee di intervento allorché si individuino criticità nel sistema (sulla base di indicatori oggettivi) atte a definire idonei ed efficaci suggerimenti per porre in essere interventi migliorativi; - Sintetizzare, con ritmo annuale (e poi alla fine del progetto complessivo) le effettive dimensioni nelle quali si è esplicato il Servizio Orientamento mediante la costruzione di idonei indicatori statistici che consentano un riepilogo a livello di Ateneo ed un raffronto tra i diversi livelli di strutture (Facoltà e Corsi di laurea); - Individuare indicatori caratteristici circa la qualità del Servizio Orientamento così come emerge dagli utenti-studenti mediante graduatorie di valutazione fornite dai medesimi; - Delineare una metodologia di sintesi e di comparazione delle misure in modo da pervenire a confronti oggettivi del Servizio Orientamento sulla base dei riscontri ricevuti; - Pubblicare e diffondere la valutazione a livello annuale creando momenti di riflessione e di discussione pubblica dei risultati cui si è pervenuti.	Sportelli di orientamento

3.5.4 La valutazione delle politiche e dei servizi di orientamento universitario dell'ateneo Federico II

Come già accennato, i programmi/servizi di orientamento dell'ateneo di Napoli Federico II, analogamente agli altri atenei appartenenti alle regioni "Ob. 1", sono stati finanziati nel periodo 2000-2006 dal FSE⁴¹ e, in quanto politiche pubbliche, rappresentano un oggetto di valutazione. L'oggetto di valutazione è infatti costituito, "in via principale ma certo non esclusiva, da: politiche pubbliche, programmi o interventi che rispondono ad esigenze o bisogni collettivi, complessi sotto il profilo sia del processo decisionale, sia di quello dell'implementazione, che mirano ad incidere (a erogare una servizio, a provocare un mutamento) su popolazioni di riferimento più o meno vaste, ma comunque "altre" rispetto ai decisori (e agli attuatori), utilizzando a tal fine procedure e strutture operative specifiche e un *set* di incentivi rivolti a ottenere un comportamento conforme a quello atteso" (Palumbo, 2002 p. 111).

Per misurare gli eventuali cambiamenti prodotti dall'azione orientativa sullo stato e sui comportamenti dell'utente è necessario costruire un modello di indagine con appositi indicatori. Finora, nel panorama delle esperienze di valutazione dell'orientamento⁴² nel nostro Paese ha prevalso il riferimento a programmi di orientamento scolastico o a programmi di inserimento nel mercato del lavoro, rivolti perlopiù a disoccupati. Da un rapido esame delle suddette esperienze, sembrano emergere almeno tre questioni in comune:

- 1) Il tentativo di realizzare una *valutazione partecipata* tra tutti i soggetti interessati al processo valutativo: decisori, operatori e utenti. Tale scelta rifletterebbe non soltanto una specifica strategia, ma anche una chiara volontà di abbandonare l'idea della valutazione come controllo e applicazione di possibili sanzioni, che sarebbe spesso alla base del rifiuto delle procedure di valutazione da parte degli operatori (cfr. ostacoli alla valutazione, par. 3.4.1). Viceversa, l'opportunità di adottare un modello di *valutazione partecipata* rappresenta "un'occasione di scambio di prestazioni tra gli attori dei vari

⁴¹ "La misurazione dell'efficacia e dell'efficienza dei servizi assume un rilievo primario nell'attuazione delle politiche strutturali dell'UE, in particolare per quelle con finalità di sviluppo e coesione, condotte tramite i Fondi Strutturali. I riferimenti normativi attualmente vigenti per la valutazione dei progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo 2000-2006 sono costituiti dai Regolamenti n. 1260/1999 (recante disposizioni generali sui Fondi Strutturali) e n. 1784/1999 (relativo, in particolare al FSE). La Commissione europea ha prodotto delle Guide con riferimento al monitoraggio e alla valutazione dei Fondi strutturali nel periodo 2000-2006, e del FSE in particolare. Il documento, *guidelines for systems of monitoring and evaluation of ESF interventions in the period 2000-2006*, articola e adegua al Fondo Sociale quanto contenuto nei Regolamenti precedentemente in vigore" (Capecchi, 2005 p.10).

⁴² Si veda più nel dettaglio (Spallacci, 2001) *La valutazione degli interventi di orientamento*, relazione presentata al Congresso nazionale AIV, Bari, 2001.

processi e in quanto tale può contribuire alla costruzione dell'identità culturale, organizzativa e sociale dei servizi di orientamento e delle persone che vi lavorano" (Paparella, 2002 p.9).

2) Il configurarsi di attività di monitoraggio piuttosto che di valutazioni, con finalità perlopiù descrittive dei processi esaminati, senza approfondimenti in merito all'impiego delle risorse;

3) La difficoltà di realizzare una valutazione di impatto, che richiederebbe un incremento dell'attuale assetto pubblico dei finanziamenti per consentire una raccolta sistematica di dati e un periodo più lungo di osservazione.

In particolare, Origo e Samek Lodovici (2002), con riferimento alle politiche del lavoro, hanno messo in luce alcuni aspetti metodologici che possono rendere particolarmente complessa la valutazione delle politiche e dei servizi di orientamento. Qualsiasi intervento di orientamento si configura come azione di supporto ad una scelta, spesso in integrazione con altre misure, e richiede il coinvolgimento psicologico e motivazionale degli individui. Tali fattori sarebbero alla base della scarsa divulgazione della valutazione delle politiche di orientamento. Inoltre, la rilevazione degli effetti di una politica di orientamento può essere influenzata dai seguenti problemi:

- *(auto)selezione dei partecipanti*. Se il servizio ha per oggetto la scelta formativa o professionale del soggetto, è probabile che ad esso non ricorrano soggetti particolarmente svantaggiati che hanno, per così dire, una scelta obbligata (indigenti, portatori di *handicap*, ecc.). Dal momento che ricorrono al servizio di orientamento soggetti che hanno maggiori probabilità di successo sia nella scuola, sia nel lavoro, si può giungere ad una sovrastima dell'efficacia del servizio stesso.

- *influenza delle modalità di implementazione*. Per una corretta interpretazione dei risultati di un intervento di orientamento è necessario accompagnare alla valutazione di impatto anche un'analisi della tipologia di strumenti analizzati (*input*) e del processo di attuazione del servizio stesso (processo).

- *isolamento dell'impatto netto o controllo delle altre variabili rilevanti*. Un risultato particolarmente positivo (*output*) può dipendere dall'azione del servizio, ma può anche essere completamente indipendente da esso.

- *individuazione delle variabili-risultato*. Al termine di un'azione di orientamento, il beneficiario dovrebbe essere in grado di rispondere a due quesiti: "L'orientamento ricevuto mi ha aiutato a compiere una scelta? Tale scelta è quella giusta?" In virtù

dell'impatto psicologico e comportamentale di un'azione di orientamento può diventare difficile osservare e quantificare le variabili-risultato.

- *individuazione degli effetti di lungo periodo*. Si parla in questo caso di “doppia esternalità” (Tronti, Ceci, 1998): da un lato l'orientamento cerca di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro o formativa (prima esternalità); dall'altro, tra il momento in cui si verifica l'erogazione del servizio e quello in cui si è in grado di valutarne gli effetti può intercorrere un arco temporale tale per cui si può correre il rischio di aver investito in una scelta politica sbagliata (seconda esternalità).

Secondo Samek Lodovici (1995), la valutazione delle politiche e dei servizi di orientamento può essere effettuata sotto forma di: valutazione della congruenza tra obiettivi e strumenti, valutazione del modo di attuazione dell'intervento e valutazione dell'impatto.

La valutazione della congruenza tra obiettivi e strumenti di intervento (*policy evaluation*) si configura come una valutazione *ex ante* che, “sulla base di modelli teorici relativi alle relazioni tra le diverse variabili, simulano i possibili effetti degli interventi esaminati in relazione agli obiettivi” (Origo, Samek Lodovici, 2002 p. 77).

La valutazione del modo in cui la politica viene attuata (*process o formative evaluation*), finora scarsamente praticata nei diversi Paesi, studia “se e come il processo di attuazione dell'intervento riflette obiettivi e strumenti definiti nella fase di progettazione” (*ibidem*). Il suo triplice obiettivo consiste quindi nell'analizzare, preferibilmente in termini quantitativi, il grado di raggiungimento della popolazione obiettivo, il grado di coerenza tra quanto effettivamente realizzato e quanto programmato, l'entità e la tipologia di risorse attivate (Rossi, Freeman, 1993). Tra i vantaggi di questo approccio valutativo va segnalata la capacità di comprendere i fattori dell'efficacia di un intervento, come pure la capacità di individuare casi di eccellenza in un'eventuale analisi di *benchmarking*⁴³.

La valutazione dell'impatto di un intervento di politica del lavoro o universitaria (*impact, outcome, effectiveness o summative evaluation*) si propone di analizzare se e in che misura l'intervento o il programma adottato ha raggiunto gli obiettivi prefissati. La valutazione di impatto comporta una complessa procedura dal punto di vista metodologico, “perché è necessario stabilire cosa sarebbe successo in assenza dell'intervento e valutare come si modificano i comportamenti dei soggetti coinvolti. E' quindi necessario determinare

⁴³ Per *benchmarking* si intende una procedura complessa di comparazione, valutazione, apprendimento e imitazione tra il soggetto dell'analisi (*follower*) e un altro soggetto, concreto o astratto, ritenuto capace di ottenere una performance migliore (*benchmark o best performer*).

una situazione controfattuale o un gruppo di controllo rispetto a cui confrontare l'effetto dell'intervento" (Origo, Samek Lodovici, 2002 p. 79).

Una valutazione d'impatto deve, quindi, essere in grado di scoprire se gli effetti ottenuti da un programma sono attribuibili al programma stesso o non piuttosto a fattori esterni. In pratica, valutare l'impatto di un programma o di un intervento vuol dire stabilire il nesso causale tra *input* e *output* del programma (Rossi, Freeman, 1993).

La situazione controfattuale si può ricreare:

- attraverso un metodo, quando sia assicurata la *randomizzazione* nella costituzione del gruppo sperimentale e di controllo;
- attraverso un metodo semi-sperimentale, quando sia garantita in qualche modo la comparabilità tra gruppo sperimentale e di controllo;
- attraverso metodi statistici, quando abbiamo a disposizione solo ed esclusivamente informazioni sulle unità esposte al programma.

Per i problemi evidenziati in precedenza, la valutazione dell'impatto di una politica di orientamento risulta particolarmente difficile. "Per questa ragione il monitoraggio e la valutazione di processo (*process o formative evaluation*) possono in alcuni casi essere preferiti ad una più rigorosa e dispendiosa valutazione di impatto: tali attività possono fornire alcune informazioni sotto forma di indicatori semplici, ma molto utili ai fini del controllo e della riprogrammazione dell'intervento di orientamento" (Origo, Samek Lodovici, 2002 p. 79).

In definitiva, le due autrici giungono a conclusioni che appaiono condivisibili anche sul piano della valutazione delle politiche di orientamento universitario.

3.6. La ricerca valutativa sull'orientamento universitario: due Facoltà dell'ateneo Federico II a confronto

In questo paragrafo viene presentato il disegno della ricerca valutativa sull'implementazione delle politiche di orientamento universitario nella Facoltà di Sociologia e nella Facoltà di Ingegneria dell'Ateneo Federico II.

La ricerca può essere suddivisa grosso modo in due parti: una "qualitativa", di cui si presentano i risultati in questo stesso paragrafo, e un'altra "quantitativa", per la quale si rimanda il lettore al quarto ed ultimo capitolo interamente dedicato alla survey effettuata sugli studenti appartenenti alle due facoltà.

3.6.1 Il disegno della ricerca

“In linea di massima, con valutazione si intende l’insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato per un fine [...] Se argomentazione è attenta e rigorosa raccolta di informazioni, e loro solida e plausibile analisi, allora siamo in pieno dentro un processo di ricerca. La ricerca valutativa è quindi il cuore della valutazione; è l’argomentazione resa solida, evidente, replicabile, verificabile, perché compiuta con procedimenti espliciti e controllabili, conosciuti dalla comunità scientifico-professionale o comunque ispezionabili. (Bezzi, 2003 p.29-32). Questa definizione di Bezzi ben evidenzia le differenze tra due termini, ricerca valutativa e valutazione, spesso utilizzati indistintamente. Lo stesso autore intende con disegno della ricerca valutativa “il disegno della ricerca sociale applicato alla valutazione, e quindi quell’insieme di riflessioni e procedure che conducono il valutatore a realizzare concretamente una ricerca valutativa a partire dal problema cognitivo iniziale che costituisce il suo mandato” (*ibidem*, p. 161).

In base allo schema suggerito da Bezzi (2003), è stato costruito un disegno di ricerca valutativa sull’orientamento universitario attraverso le seguenti tappe:

- 1) *identificazione e comprensione degli obiettivi della valutazione*. La valutazione delle politiche e dei servizi di orientamento universitario deve servire ad individuare eventuali criticità del sistema formativo universitario e ad un’eventuale riprogrammazione delle attività di orientamento, che tenga profondamente in considerazione le differenze dei contesti in cui si svolgono le attività di orientamento (*bottom-up*). Da qui la scelta di considerare due Facoltà universitarie, la Facoltà di Sociologia e quella di Ingegneria; due realtà organizzative notoriamente diverse sotto vari aspetti, tra cui vanno indubbiamente segnalati il differente profilo dello studente immatricolato e la differente offerta di sbocchi occupazionali;
- 2) *comprensione degli obiettivi dell’evaluando*. La lettura degli obiettivi riportati nella tabella 3.3, dove si descrive sinteticamente il progetto di orientamento dell’Università Federico II, è stata sufficiente a delineare gli obiettivi del servizio;
- 3) *verifica delle risorse disponibili e organizzazione della ricerca*. In seguito ad una verifica preliminare delle risorse disponibili, si è deciso di organizzare la ricerca in

due fasi: una parte “qualitativa” condotta con i testimoni privilegiati del servizio e finalizzata ad individuare gli indicatori valutativi; una parte “quantitativa” rivolta agli studenti e destinata a registrare lo stato delle facoltà sugli indicatori precedentemente specificati;

- 4) *definizione dell’approccio di ricerca e delle tecniche valutative da impiegare*. A tal proposito Bezzi (2003) scompone questa tappa in ulteriori tre fasi: la definizione del campo semantico dell’evaluando, la costruzione del sistema valoriale dell’evaluando e la costruzione di strumenti, tecniche e definizioni operative.

Per effettuare l’analisi del campo semantico del servizio di orientamento universitario, al fine di ricostruire la mappa degli indicatori valutativi del servizio, è stato effettuato un *brainstorming* con 10 operatori⁴⁴ di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia dell’Università Federico II di Napoli. Per i nostri scopi originari di definizione dell’evaluando, si è deciso di interagire con gli operatori della Facoltà di Sociologia poiché già da qualche anno si distinguono per un elevato dinamismo e sensibilità nel campo dell’orientamento universitario.

Per costruire il sistema valoriale dell’evaluando abbiamo chiesto al gruppo degli operatori di stabilire un sistema di valori (Bezzi, 2003). Per questo motivo abbiamo sottoposto la lista degli indicatori ad *una scala delle priorità obbligate* (Spo).

Tuttavia, per allargare la definizione del sistema di valori anche ad altre figure operanti nel campo dell’orientamento, si è deciso di “tornare sul campo” ed effettuare trentatre interviste ad alcuni rappresentanti delle due facoltà, nonché delle scuole e degli enti che rientrano nel loro bacino di utenza. Il tema portante dell’intervista ai testimoni privilegiati è stato: “la valutazione dell’efficacia gestionale ed esterna dell’orientamento universitario in ingresso, in itinere e in uscita”.

L’analisi delle interviste ha portato alla classificazione degli indicatori di efficacia (gestionale ed esterna) del servizio nelle tre fasi della carriera universitaria, sebbene siano stati considerati per la realizzazione della *survey* soltanto gli

⁴⁴ In realtà, si è proceduto a suddividere il gruppo di 10 operatori in due piccoli gruppi di 5, omogenei per caratteristiche professionali. Il primo gruppo era connotato dalla presenza degli operatori di sportello (laureandi della specialistica), il secondo dalla presenza dei dottorandi e dei dottori di ricerca, impegnati in attività di tutorato. I risultati presentati fanno riferimento prevalentemente al secondo gruppo, in buona parte confermati e parzialmente integrati (per quanto riguarda le competenze degli operatori) dai risultati del primo gruppo.

indicatori di efficacia gestionale dell'orientamento in ingresso e, parzialmente, in itinere. Tale scelta è stata effettuata sulla base della considerazione dell'importanza strategica di un servizio di orientamento nella fase iniziale della carriera universitaria⁴⁵.

Per la realizzazione della survey è stato predisposto un disegno di ricerca *ad hoc*.

Gli interrogativi principali a cui ha inteso rispondere la survey sono stati i seguenti:

- Qual è la situazione delle due facoltà rispetto agli indicatori di efficacia gestionale dell'orientamento in ingresso, evidenziati dagli attori partecipanti al processo in esame?
- Qual è e quale dovrebbe essere il ruolo dell'orientamento universitario precedente e successivo all'immatricolazione nelle due facoltà oggetto di studio?
- Quali sono i bisogni e le aspettative nei confronti del servizio nelle due popolazioni di riferimento?
- Qual è lo spazio semantico percepito dagli studenti delle due popolazioni nella valutazione della qualità del servizio di orientamento?

Al fine di rispondere ai suddetti interrogativi, l'unità di analisi prescelta è stata lo studente immatricolato per la prima volta all'università nell'a.a. 2003-04, presso le facoltà di Sociologia ed Ingegneria dell'ateneo Federico II, di età compresa tra i 20 e i 24 anni. La scelta di questa unità di analisi è stata motivata dal fatto che:

1. la valutazione dell'andamento della carriera universitaria necessita di un arco temporale abbastanza lungo (almeno 2 anni);
 2. la valutazione del processo di orientamento universitario precedente e immediatamente successivo ad una determinata iscrizione universitaria non può essere effettuata se si frappongono altre iscrizioni universitarie;
 3. l'orientamento universitario è una realtà piuttosto recente e può riguardare al massimo gli studenti delle coorti dei nati 1982, andando a ritroso a partire da quelli che si sono iscritti regolarmente nell'a.a. 2003-04 a 18 o 19 anni (nati 1985 -1986);
- Per la composizione del campione sono stati richiesti al Centro elaborazione dati di ateneo (CEDA) gli elenchi degli iscritti nell'a.a. 2003/04 alla Facoltà di Sociologia e ai corsi di laurea di Ingegneria elettronica, Ingegneria informatica, Ingegneria gestionale della logistica e della produzione e Ingegneria chimica della Facoltà di Ingegneria (cfr. tab. 3.3). Successivamente si è proceduto a "ripulire" l'elenco

⁴⁵ Tramite ulteriori indagini sarà possibile approfondire la questione della valutazione dell'orientamento in uscita, analizzando soprattutto l'efficacia esterna del servizio.

complessivo, eliminando gli studenti iscritti ai corsi di laurea in Ingegneria informatica (laurea specialistica) ingegneria Informatica (teleimpartito), nonché tutti gli iscritti agli altri corsi di laurea di età superiore ai 24 anni (nati dal 1981 in su).

Si è così giunti ad ottenere una popolazione di 857 studenti di Sociologia e 946 studenti di Ingegneria⁴⁶. Considerata l'ampiezza numerica delle due sottopopolazioni, si è proceduto a costruire due campioni di uguale numerosità (180), anche in base al consiglio di un esperto di statistica che aveva già adottato la stessa base campionaria in una precedente indagine sugli studenti di Sociologia⁴⁷. Dunque, complessivamente il nostro campione è formato da 360 unità⁴⁸.

Il campionamento prescelto è stato di tipo casuale semplice. Tuttavia, è stata prevista la possibilità di provvedere alla sostituzione di studenti ineleggibili, e cioè non corrispondenti all'unità di analisi prescelta dalla ricerca, o irreperibili tramite il numero di telefono rilasciato alla segreteria all'atto dell'iscrizione o che rifiutassero esplicitamente l'intervista⁴⁹.

Tab. 3.3 Iscritti a Sociologia e Ingegneria (6 CdS⁵⁰) nell'a.a. 2003/04

CORSO	Totale
<i>CULTURE DIGITALI E DELLA COMUNICAZIONE</i>	87
<i>INGEGNERIA CHIMICA</i>	72
<i>INGEGNERIA ELETTRONICA</i>	157
<i>INGEGNERIA GESTIONALE DELLA LOGISTICA E PRODUZIONE</i>	334
<i>INGEGNERIA INFORMATICA</i>	410
<i>INGEGNERIA INFORMATICA (LAUREA SPECIALISTICA)</i>	1
<i>INGEGNERIA INFORMATICA TELEIMPARTITO</i>	12
<i>SOCIOLOGIA</i>	943
Totale complessivo	2016

⁴⁶ Si noti che questi dati non rappresentano precisamente le nostre sotto-popolazioni, poiché vanno sottratti a questi sub-totali gli studenti con precedenti iscrizioni universitarie. A tal proposito bisogna dire che non è stato possibile risalire a quest'informazione direttamente dagli archivi di segreteria che hanno fornito gli elenchi degli iscritti nell'a.a. 2003-04 alla Facoltà di Sociologia e a 4 c.d.l. della Facoltà di Ingegneria. Per questo motivo è stato necessario chiedere al potenziale intervistato se effettivamente la sua iscrizione del 2003-04 fosse la prima in assoluto all'università, prima di procedere all'intervista.

⁴⁷ Si tratta di un'indagine *panel* effettuata sugli studenti immatricolati alla Facoltà di Sociologia nell'a.a. 2001/02.

⁴⁸ In realtà, al termine della campagna di interviste il campione definitivo è risultato composto da 343 casi (173 della Facoltà di Sociologia e 170 della Facoltà di Ingegneria). Infatti, la campagna interviste è stata necessariamente conclusa alla fine di luglio 2006 per consentire l'avvio delle procedure di elaborazione e analisi dei dati.

⁴⁹ La campagna di interviste è stata condotta anche grazie all'ausilio di 6 operatrici di orientamento, opportunamente addestrate all'utilizzo dello strumento di indagine e informate degli scopi della ricerca.

⁵⁰ Corsi di Studio.

Lo strumento di rilevazione utilizzato per l'indagine è stato un questionario strutturato da somministrare mediante modalità faccia a faccia⁵¹. Il questionario, allegato in appendice, è composto da 6 sezioni che contengono prevalentemente domande chiuse con una sola opzione di risposta. Nella prima sezione si rilevano le informazioni relative alla carriera universitaria dell'intervistato, indagando in particolare sui motivi della scelta e sul rendimento. A tal proposito viene registrato il n° di Crediti Formativi Universitari (CFU)⁵² raggiunto dagli studenti alla data del 31/12/2005. Nella seconda sezione del questionario, si raccolgono i dati in merito all'estrazione sociale dell'intervistato e all'eventuale presenza in ambito familiare e/o amicale di persone che hanno effettuato la stessa scelta universitaria. La terza e la quarta sezione mirano a rilevare i comportamenti degli intervistati riguardo alla loro eventuale partecipazione degli intervistati alle iniziative di orientamento alla scelta universitaria e a quelle di accoglienza organizzate dalla facoltà di appartenenza. In particolare, la parte conclusiva della quarta sezione è dedicata alla registrazione dell'utilizzo e delle opinioni degli studenti nei confronti dello sportello di facoltà. La quinta sezione del questionario è dedicata alla rilevazione delle aspettative nei confronti del servizio di orientamento mediante la scala *forced-choice* (a scelta forzata). La sesta ed ultima sezione contiene i dati socio-anagrafici dell'intervistato. Il questionario si conclude con due domande sulle intenzioni professionali degli studenti al termine del percorso di studi intrapreso;

- 5) *uso della valutazione e diffusione dei risultati*. Si prevede l'uso e la diffusione dei risultati della *survey* ai soggetti partecipanti all'indagine, perché possano essere utilizzati per la programmazione dei servizi di orientamento delle due facoltà oggetto di studio.

⁵¹ In alcuni casi si è dovuto adottare la modalità dell'intervista telefonica, laddove l'intervistato non potesse raggiungere la sede prescelta per l'intervista. Bisogna segnalare che una sezione del questionario, non adattabile alla modalità di intervista telefonica, è stata costruita in formato elettronico e spedita via mail, ottenendo discreti tassi di risposta soprattutto dagli studenti di Ingegneria.

⁵² Si tratta della "misura" del carico didattico, introdotta dalla riforma dell'autonomia universitaria.

3.6.2 I risultati della ricerca qualitativa: l'esplorazione del campo semantico del servizio di orientamento universitario mediante il brainstorming con gli operatori della Facoltà di Sociologia di Napoli

Una parte delle attività di orientamento in ingresso, in itinere ed in uscita programmate dal centro SOF-Tel è decentrata presso gli sportelli Ori.En.TA. ubicati presso ogni Facoltà dell'Ateneo. Per la definizione del campo semantico dell'evaluando si è ritenuto opportuno concentrare l'attenzione sullo sportello di orientamento della Facoltà di Sociologia, che già da qualche anno si è contraddistinto per un elevato dinamismo nell'organizzazione e gestione delle attività di orientamento.

L'obiettivo principale di un *brainstorming* nella ricerca valutativa è quello di ricostruire il campo semantico dell'*evaluando*, a partire dall'immaginario, dalle competenze, dal linguaggio di alcuni suoi attori rilevanti (il gruppo di esperti). In questo caso, la scelta degli attori rilevanti è ricaduta sugli operatori dello sportello di orientamento perché ritenuti particolarmente sensibili alle diverse fasi del processo e alle caratteristiche degli utenti del servizio. La scelta è stata allargata anche agli operatori di tutorato⁵³, ritenuti ugualmente idonei a svolgere il compito richiesto poiché tra i loro incarichi rientrano quelli di:

- orientare e assistere gli studenti;
- rimuovere eventuali ostacoli all'apprendimento delle materie di esame, attraverso attività propedeutiche e di recupero;
- fornire supporto all'attività didattica, attraverso interventi didattico-integrativi nonché svolgere altre attività di orientamento e tutorato da concordare con il responsabile.

Accogliendo l'impostazione di Bezzi (2003), il *brainstorming* è stato suddiviso in tre fasi. Nella prima fase (creativa) l'obiettivo è stato quello di ottenere una vasta quantità di elementi descrittivi del servizio di orientamento. In questa fase, come afferma lo stesso Bezzi: "il facilitatore non si preoccupa di selezionare gli indicatori giusti, ma accoglie tutto

⁵³ CON D.R. N. 2543 DEL 29.6.05, l'Università degli Studi di Napoli Federico II ha emanato un bando di concorso per il conferimento di n. 440 assegni per l'incentivazione delle attività di tutorato, da svolgersi nell'anno accademico 2005/2006, riservata a studenti capaci e meritevoli.

Gli assegni sono stati così suddivisi:

Tipologia A - n. 244 assegni, della durata di 150 ore, da destinare agli iscritti ad un corso di laurea specialistica attivato ai sensi del D.M. 509/99.

Tipologia B - n. 196 assegni, della durata di 200 ore, da destinare agli iscritti ad un corso di scuola di specializzazione per le professioni forensi, scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria (SICSI), dottorato di ricerca.

quanto viene detto dal gruppo” (Bezzi, 2003 p. 309). Compito principale in questa fase è stato, oltre a quello di trascrivere le espressioni verbali degli esperti, quello di controllare le dinamiche di gruppo. In realtà, dopo la prima mezz’ora di produzione verbale non tutte le dimensioni del servizio erano state esplorate dal gruppo. In particolare, gli esperti si erano soffermati sugli aspetti strutturali e organizzativi, dando poca importanza agli effetti possibili dell’orientamento sugli utenti diretti (studenti) e indiretti (scuole ed enti del mercato del lavoro).

Nella seconda fase (classificatoria) si è portato ordine alla produzione verbale intensa, ma disordinata della fase iniziale. L’obiettivo di questa fase è stato quello di chiedere ai presenti di riunire ogni espressione con altre assimilabili da un qualche punto di vista. Tale attività ha costretto i partecipanti a riflettere sul senso delle parole esplicitate nella fase precedente, facendo emergere lo spazio semantico occupato da ciascuna di esse rispetto all’evaluando in questione (Bezzi, 2003).

La fase di classificazione ha portato alla costruzione di una “mappa” del servizio di orientamento (fig. 3.3).

Come è possibile rilevare dalla fig. 3.3, i nostri interlocutori hanno individuato tre aree, tra loro strettamente interrelate. Il punto di partenza della costruzione di un servizio non può che essere la definizione della prestazione da erogare ed in questo caso bisogna definire il processo o meglio i processi di orientamento. Una volta definito il campo d’azione, ci si deve preoccupare di stabilire chi sono gli attori del processo: da un lato chi eroga, dall’altro chi riceve il servizio. E’ questo un aspetto sul quale i testimoni privilegiati partecipanti al *brainstorming* hanno insistito molto poiché non sempre si attribuisce la dovuta importanza alla formazione degli operatori, né si ha la piena consapevolezza che il destinatario di un servizio sia multiplo.

Per quanto concerne le competenze, il gruppo ha proposto tre aree di conoscenze e capacità da sviluppare negli operatori di orientamento:

- un’area relativa alle *conoscenze di base*. Ci riferiamo in questo caso alla conoscenza dell’organizzazione del servizio, eventualmente facilitata da esperienze pregresse (esperienze universitarie, ecc.). Rientrano in queste conoscenze anche quelle tecnico-informatiche e quelle relative alla lingua straniera.
- un’area relativa alle capacità/abilità legate alla sfera personale (*immagine di sé*). Ci riferiamo in questo caso ad un insieme di capacità degli operatori legate più

propriamente alla personalità o all'immagine della sua personalità (es. motivazione intrinseca, spirito d'iniziativa, *self-control*, consapevolezza del ruolo, auto-formazione, formazione sul campo, *self-empowerment*, precisione/senso dell'ordine, ecc.).

- un'area relativa alle capacità/abilità legate alla sfera *comunicativo-relazionale*. Ci riferiamo in questo caso ad un insieme di abilità/capacità degli operatori in grado di instaurare una comunicazione ed una relazione con gli utenti (es capacità di sostegno, piena disponibilità verso il pubblico, capacità di ascolto, chiarezza espositiva dei contenuti, gestione della comunicazione nei momenti di criticità, empatia, capacità di rassicurazione, cortesia, capacità di interpretazione, assertività, affidabilità, ecc.).

Per quanto concerne i destinatari, il gruppo ha individuato le seguenti categorie, portatrici di interessi e bisogni particolari (Tab. 3.4).

Tab. 3.4 Gli utenti del servizio di orientamento universitario

<i>Utenti</i>	<i>Diretti</i>	<i>Indiretti</i>
<i>Interni</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>docenti universitari</i> - <i>personale amministrativo Facoltà</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>personale amministrativo Ateneo (Segreteria studenti, Centro Orientamento)</i>
<i>Esterni</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>studenti iscritti all'ultimo anno della scuola media superiore.</i> - <i>studenti diplomati</i> - <i>studenti del nuovo ordinamento (post-D.M. 509/99)</i> - <i>studenti del vecchio ordinamento (ante-D.M. 509/99)</i> - <i>studenti lavoratori</i> - <i>studenti disabili</i> - <i>laureandi corsi di laurea triennali (CL), corsi di laurea magistrale (CLM), corsi di laurea vecchio ordinamento (V.O.)</i> - <i>laureati (CL, CLM, V.O.)</i> - <i>studenti master o corsi di perfezionamento</i> - <i>dottorandi</i> - <i>dottori di ricerca</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>docenti delle scuole medie superiori</i> - <i>aziende</i>

La definizione del processo, del profilo di chi eroga il servizio e dei possibili destinatari in pratica rappresenta la risposta a tre quesiti: “Che cosa offre il servizio?” “Chi eroga il servizio?” “Chi riceve il servizio?”

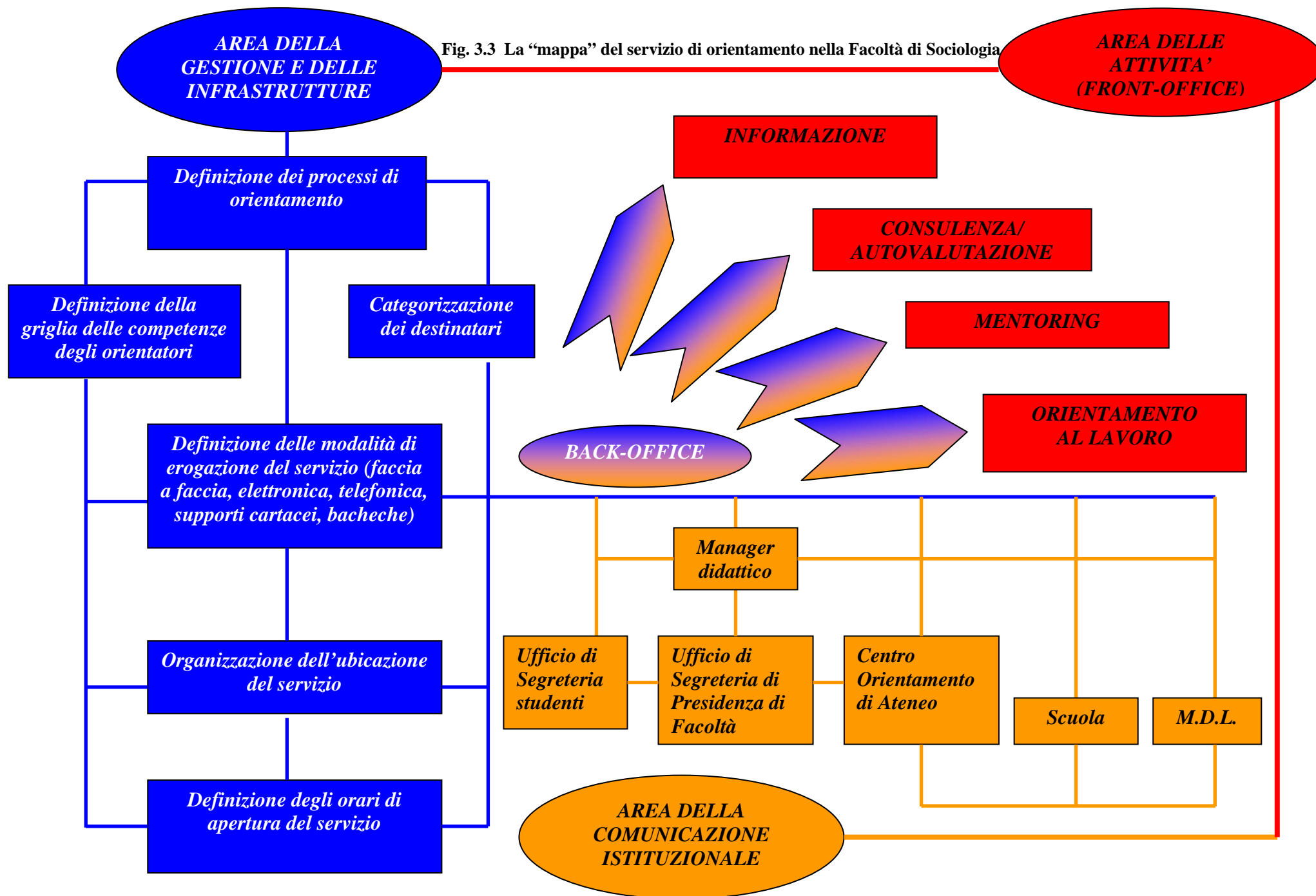
Proseguendo nella descrizione della fig. 3.3, notiamo che la determinazione degli elementi precedenti guida alla definizione della struttura del servizio, in termini di modalità di erogazione (faccia a faccia, telefonica, elettronica, supporto cartaceo, esposizione di bacheche, ecc.), di ubicazione del servizio e di orari di apertura. In pratica, attraverso la definizione di tali elementi rispondiamo alle domande: come, dove e quando si eroga il servizio? A parere dei partecipanti al *brainstorming* possiamo considerare quest'area come *l'area di gestione e delle infrastrutture* del servizio.

Un supporto essenziale al buon funzionamento dell'area gestionale è dato, secondo i nostri testimoni privilegiati, dall'*area della comunicazione istituzionale*. Rientrano in quest'area sia le relazioni tra il servizio di orientamento e gli uffici "interni" al nucleo di gestione amministrativa della Facoltà, in primis il *manager* didattico⁵⁴ - che a sua volta coordina il lavoro della segreteria di presidenza di Facoltà e collabora con la segreteria studenti e il centro di orientamento di ateneo - sia le relazioni tra il servizio di orientamento, le scuole e le aziende. La gestione e la comunicazione rappresentano insieme l'area di *back office* del servizio di orientamento. Dal loro corretto funzionamento dipende l'*area delle attività*. I nostri esperti hanno individuato quattro principali macro-attività di orientamento. Oltre a riconoscere l'importanza di un *sistema informativo* su una serie di aspetti fondamentali per una corretta gestione della carriera universitaria (mappa dei servizi, diritti dello studente, articolazione del percorso didattico, sbocchi occupazionali, differenze tra CdS simili, ecc.), il gruppo ha individuato almeno altre tre potenziali macro-aree di azioni da introdurre in un servizio di orientamento:

- un'area di *consulenza* per facilitare nello studente da un lato la consapevolezza dei suoi bisogni formativi e dall'altro il riconoscimento delle sue attitudini, del suo grado di responsabilità e autonomia, nel corso della carriera universitaria;
- un sistema di *mentoring* consistente perlopiù nell'organizzazione di attività di tutorato, di attività didattica integrativa di tipo seminariale e nella preparazione di corsi orientamento alla stesura della prova finale;
- un'area di orientamento al lavoro consistente perlopiù nell'attivazione di corsi di orientamento al mondo del lavoro, e nella gestione del tirocinio formativo.

⁵⁴ Il *manager* didattico è una figura introdotta in ambito universitario dal progetto CampusOne (2001-2004). Esso è un "facilitatore del processo formativo, un integratore della didattica, un agente di innovazione e un coordinatore dei servizi".

E' importante sottolineare l'interdipendenza tra le tre aree individuate, dal momento che un'eventuale disfunzione in fase di *input* (gestione-comunicazione) rischia di pregiudicare il buon esito dell'*output* (attività). Allo stesso modo un'eventuale disfunzione in fase di *output* può segnalare la necessità di apportare delle modifiche sostanziali in fase di *input*.



Come si traduce operativamente questa classificazione in una procedura di controllo dell'efficacia e dell'efficienza del servizio? Nella terza ed ultima fase del *brainstorming* (sintesi), il gruppo è stato stimolato ad “accorpate espressioni simili, a eliminarne di non pertinenti, fino ad arrivare ad una più piccola classificazione, entro ogni insieme, di poche proprietà caratteristiche di quel gruppo (che è una sorta di dimensione di astrazione più elevata)” (Bezzi, 2003 p.312.). Quest'ultima fase ha condotto gli esperti all'individuazione di 26 indicatori valutativi del servizio di orientamento⁵⁵ suddivisi in tre categorie: *indicatori di gestione*, *indicatori di risultato* e *indicatori di qualità* (fig. 3.4, 3.5 e 3.6).

⁵⁵ Si tratta di indicatori che danno luogo a variabili collettive globali o aggregate a seconda che l'unità di analisi (servizio di orientamento) coincida o meno con l'unità di rilevazione (studente universitario).

Fig. 3.4 Indicatori di gestione del servizio di orientamento universitario

1. *Presenza di strumenti di autovalutazione per rilevare interessi, bisogni, attitudini in diversi momenti del percorso universitario*
2. *Presenza di una definizione della griglia delle competenze degli orientatori*
3. *Definizione di una procedura di categorizzazione dei destinatari*
4. *Definizione di una procedura di classificazione dei processi di orientamento*
5. *Definizione di un sistema di monitoraggio e valutazione del processo di orientamento*
6. *Definizione di informazioni su: mappa, diritti, esami, vita universitaria, ecc.*
7. *Definizione di più modalità di erogazione del servizio (faccia a faccia, elettronica, telefonica, supporti cartacei, bacheche)*
8. *Programmazione di corsi di orientamento al mondo del lavoro*
9. *Programmazione di corsi di orientamento alla stesura della prova finale*

Fig. 3.5 Indicatori di risultato del servizio di orientamento universitario

1. *Tasso di partecipazione studenti ai corsi universitari*
2. *Tasso di partecipazione studenti alle attività extra-didattiche (seminari, convegni, ecc.)*
3. *Tasso di partecipazione studenti alle attività ludiche, tempo libero, ricreative e culturali*
4. *Tasso di partecipazione studenti a dibattiti/forum su questioni di interesse collettivo*
5. *Convenzioni attivate con enti del mondo del lavoro*
6. *Tirocini attivati nel corso di un anno o di un tempo t*
7. *Tasso di occupazione laureati a distanza di un anno o di un tempo t*
8. *Contatti della banca-dati laureati da parte delle aziende*
9. *Tasso di utilizzo studenti dei servizi di facoltà/ateneo (biblioteca, servizi digitali, laboratori, ecc.) compreso il servizio di orientamento*
10. *Tasso di utilizzo studenti degli strumenti telematici*

Fig. 3.6 Indicatori di qualità del servizio di orientamento universitario

1. *Continuità del servizio*
2. *Soddisfazione studenti per l'accessibilità, visibilità, trasparenza e gratuità delle informazioni*
3. *Qualità della relazione con altri servizi per lo studente*
4. *Soddisfazione studenti per le attività di tutorato e per l'attività didattica integrativa*
5. *Soddisfazione studenti per la visibilità ubicazione del servizio*
6. *Soddisfazione studenti per la flessibilità orari apertura del servizio*
7. *Soddisfazione studenti per il comfort del luogo*

Una volta individuati gli indicatori, abbiamo chiesto al gruppo di operatori di stabilire un sistema di valori (Bezzi, 2003). Per questo motivo abbiamo sottoposto la lista degli indicatori ad una scala delle priorità obbligate (Spo). Grazie al *brainstorming* siamo riusciti nell'intento di ricostruire gli elementi caratteristici del servizio e, successivamente, abbiamo individuato una possibile lista di indicatori valutativi del servizio di orientamento. “Gli indicatori valutativi sono però un insieme indifferenziato al quale occorre dare un ordine, e la Spo raggiunge tale scopo imponendo al gruppo degli esperti di esprimere una gerarchia di

insieme (non quindi analizzando e giudicando ogni singolo indicatore, ma assumendo l'insieme come orizzonte di analisi e giudizio)" (Bezzi, 2003 p. 326).

Data la multidimensionalità del problema valutativo, la tecnica in esame permette di ordinare gli indicatori lungo due dimensioni: l'efficacia esterna e l'efficacia interna o efficienza (come funzione dell'efficacia). Più specificamente, per efficacia esterna intendiamo "i risultati e ancor più gli impatti del programma o servizio, letti come l'obiettivo saliente, lo scopo che giustifica l'esistenza dell'evaluando; si avvia un programma, o un intervento, perché abbia determinati effetti sociali, e si valuta per vedere se si sono realizzati, o come si sono realizzati, o comunque quali effetti in realtà si siano prodotti, ma sempre in riferimento alla realtà su cui il programma o servizio ha agito" (*ibidem*). Viceversa, per efficacia interna o efficienza (come funzione della precedente) intendiamo la dimensione organizzativa del servizio, quella economica, di gestione delle risorse umane. In pratica, la Spo lungo questa dimensione consente agli esperti di effettuare una riflessione sull'adeguatezza degli sforzi rispetto agli obiettivi e agli esiti, nonché sull'impegno psicologico, culturale e morale messo in campo dagli operatori (Bezzi, 2003).

Abbiamo effettuato la gerarchizzazione degli indicatori attraverso la procedura più semplice e veloce mediante la preparazione di grandi cartoncini con la denominazione degli indicatori e dopo averli predisposti senza un ordine preciso, abbiamo invitato gli esperti a realizzare un ordinamento gerarchico, che è stato corretto e adattato fino a quando non ha soddisfatto tutto il gruppo (*ibidem*)⁵⁶.

Nell'ultima fase della Spo, abbiamo provveduto a costruire una matrice bidimensionale, posizionando sull'asse delle ascisse e delle ordinate i valori assunti dagli indicatori nelle due gerarchie. Mediante la costruzione della matrice siamo stati in grado di evidenziare dei quadranti o settori utilizzabili per:

- descrivere i punti di forza e di debolezza dell'evaluando, sottoponendo il risultato valutativo all'attenzione degli utilizzatori;
- individuare aree di diversa importanza, riconoscibili attraverso un'etichetta che rappresenta il peso di ciascun gruppo di indicatori;
- coadiuvare e sostenere l'organizzazione nell'attività di programmazione.

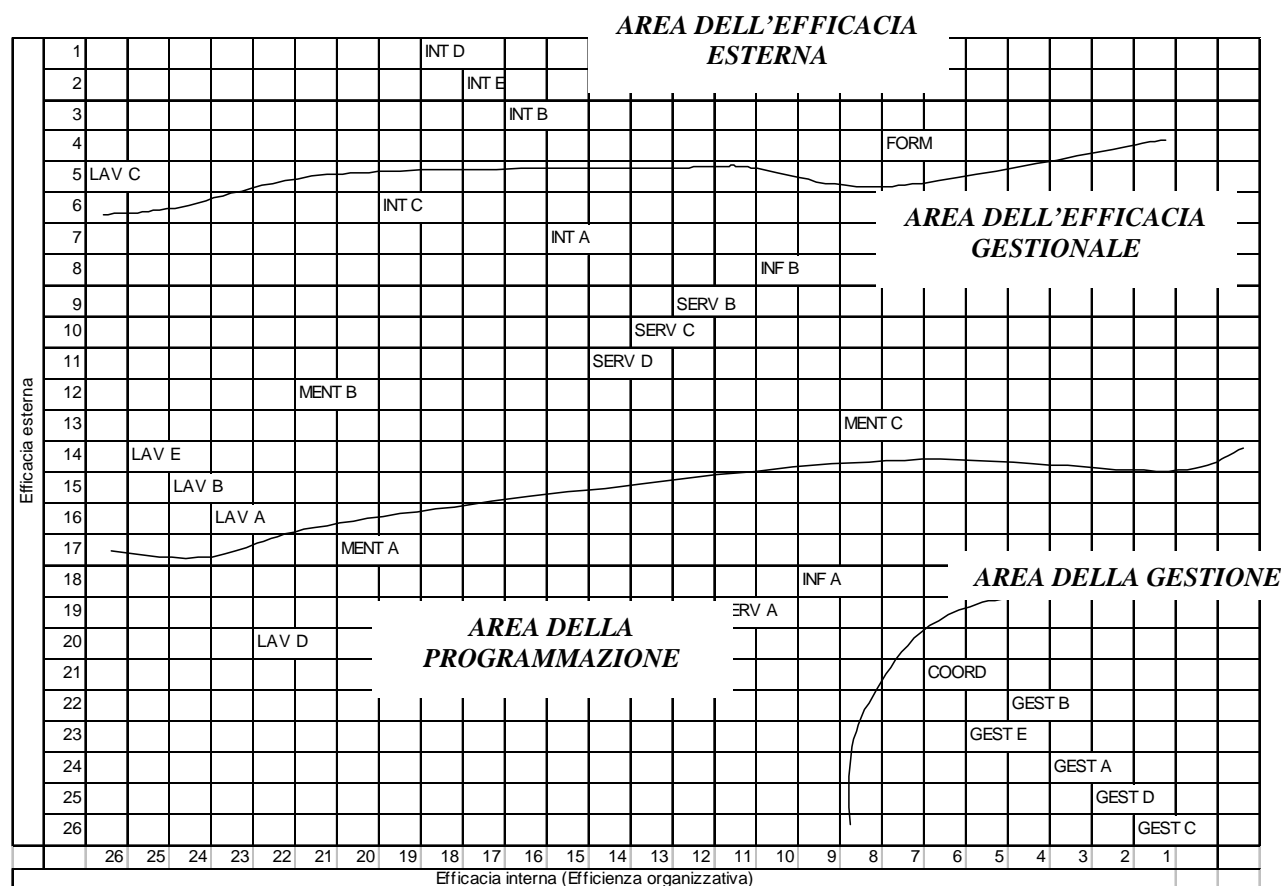
⁵⁶ Com'è noto (Bezzi, 2003), la Spo può avvenire in due modi, uno più complesso, l'altro più semplice e veloce. Attraverso la procedura più complessa, ciascun esperto propone una propria gerarchia e successivamente il facilitatore o valutatore mostra ai partecipanti gli indicatori che hanno ricevuto un rango consensuale e quelli su cui le posizioni espresse risultano alquanto difformi. A partire dall'analisi delle difformità di giudizio prende avvio la discussione di gruppo finalizzata a ricostruire la gerarchia degli indicatori su ciascuna dimensione, soffermandosi sulla posizione degli indicatori rispetto all'insieme.

La Fig. 3.7 rappresenta il risultato finale della Spo⁵⁷ condotta con i dieci operatori di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia. Come si può notare, sono emersi quattro livelli della pianificazione di un servizio di orientamento:

- un primo livello che possiamo definire *manageriale*, caratterizzato dalla presenza di indicatori più marcatamente gestionali e strutturali. Rientrano in questo gruppo ad es. la capacità del servizio di definire in anticipo le caratteristiche dei suoi destinatari, le competenze degli operatori, le attività del processo di orientamento, un sistema di monitoraggio e valutazione del processo di orientamento, assicurando, nel contempo, una buona qualità delle relazioni con gli altri enti in contatto con lo studente (associazioni studentesche, segreteria studenti, presidenza, dipartimento, corpo docente, servizi ateneo, ecc.);
- un secondo livello che possiamo definire di *programmazione*, caratterizzato dalla presenza o meno di criteri esplicitati di organizzazione delle attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita;
- un terzo livello che possiamo definire di *verifica dell'efficacia gestionale*. Rappresenta il primo *step* di valutazione della qualità delle attività messe in campo dal servizio, stabilite nei livelli di pianificazione precedenti. Rientrano in questo gruppo sia gli indicatori di risultato della gestione del servizio, sia quelli relativi alla soddisfazione degli utenti nei confronti del servizio.
- un quarto livello che possiamo definire di *verifica dell'efficacia esterna*. Rappresenta il secondo *step* di valutazione della qualità del servizio e si riferisce alla capacità del servizio di soddisfare i bisogni dei destinatari in ingresso (autovalutazione), in itinere (partecipazione all'ambiente universitario) e in uscita (inserimento nel mondo del lavoro).

⁵⁷ E' utile specificare che il ricercatore è stato chiamato più volte in causa dai partecipanti, contribuendo in maniera significativa all'ordinamento degli indicatori lungo le dimensioni dell'efficacia esterna e dell'efficienza organizzativa.

Fig. 3.7 Mappa degli indicatori valutativi del servizio di orientamento universitario



3.6.3 I risultati della ricerca qualitativa: le interviste ai testimoni privilegiati dell'orientamento universitario

Se mediante il *brainstorming* e la Spo siamo riusciti a costruire una “mappa” degli indicatori valutativi del servizio, nella fase successiva della ricerca qualitativa abbiamo privilegiato l’area dei risultati del servizio.

A tale scopo sono state condotte trentatre⁵⁸ interviste a testimoni privilegiati dell’orientamento universitario dell’ateneo Federico II sul tema: “la valutazione dell’efficacia gestionale ed esterna dell’orientamento universitario”. Si è deciso di rilevare le opinioni di testimoni privilegiati appartenenti al mondo della scuola e del lavoro, oltre che all’ambito universitario, poiché le differenti prospettive dalle quali si “guarda” l’orientamento possono indurre il ricercatore a definire e, conseguentemente, a valutare l’effettivo raggiungimento di obiettivi e il soddisfacimento di esigenze espresse dagli stessi destinatari delle politiche di orientamento universitario.

La parte relativa agli obiettivi del servizio di orientamento si colloca all’interno di una traccia di intervista più ampia, allegata in appendice, costruita *ad hoc* per ottenere elementi utili alla definizione operativa dell’efficacia delle attività di orientamento. Tale parte dell’intervista è apparsa la più indicata per la messa a punto delle variabili del questionario da utilizzare nella *survey* e per tale motivo si è scelto di limitare l’analisi delle interviste, in questa prima fase, esclusivamente ad essa. Per l’analisi delle interviste si è costruito una matrice “qualitativa” che ci ha consentito di visualizzare contemporaneamente le risposte degli intervistati e di categorizzarle. I risultati di quest’analisi sono raccolti nella tab. 3.5 che sintetizza gli indicatori quantitativi e qualitativi individuati dai nostri intervistati per il monitoraggio e la valutazione dell’efficacia del servizio di orientamento universitario.

⁵⁸ Le trentatre interviste sono state effettuate rispettivamente a: quattordici rappresentanti dell’università (tre referenti di orientamento, due presidi di Facoltà, tre operatori di orientamento, due rappresentanti degli studenti, due manager didattici, un docente di statistica esperto in valutazione dei servizi di orientamento, un docente di sociologia esperto di politiche di orientamento); dieci rappresentanti della scuola (sette referenti di orientamento, due dirigenti scolastici e un tecnico di orientamento); nove rappresentanti del mondo del lavoro.

Tab. 3.5 Indicatori quantitativi e qualitativi per la valutazione dell'efficacia del servizio di orientamento universitario⁵⁹

<i>fase orientamento</i>	<i>unità di analisi (u.a.)</i>	<i>indicatore</i>	<i>descrizione indicatore</i>	<i>tipo indicatore</i>
ingresso	servizio facoltà	tasso di raccordo con le scuole	n° di scuole partecipanti ad incontri di orientamento/tot. popolazione scuole nell'area di riferimento.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	indice di partecipazione all'orientamento pre-universitario	n° di iniziative di orientamento alla scelta universitaria (organizzate dalla scuola e dalla facoltà) a cui ha partecipato lo studente.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	coerenza della scelta universitaria	coerenza tra la motivazione dell'iscrizione dichiarata e gli obiettivi del CdS.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	successo formativo rilevato su una coorte iscritti (es. a.a. 2003/04)	n° crediti acquisiti/n° crediti max raggiungibili in un tempo t.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di abbandono rilevato su una coorte iscritti (es. a.a. 2003/04)	n° abbandoni/tot. popolazione iscritti area di riferimento.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di passaggio ad altri CdS rilevato su una coorte iscritti (es. a.a. 2003/04)	n° passaggi ad altri CdS/ tot. popolazione iscritti area di riferimento.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di mancata reiscrizione al 2° anno rilevato su una coorte iscritti (es. a.a. 2003/04)	n° studenti iscritti al 2° anno/tot. popolazione immatricolati anno precedente area di riferimento.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di utilizzo del servizio	n° contatti/totale popolazione-obiettivo nell'area di riferimento	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	partecipazione alle attività didattiche	n° medio di corsi seguiti in un anno accademico	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	conoscenza degli sbocchi occupazionali	coerenza tra gli sbocchi dichiarati e gli sbocchi effettivi del CdS	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
ingresso	studente	gradimento del servizio	rilevazione della qualità percepita mediante scale di atteggiamento (es. Likert)	<i>indicatore qualitativo</i>
ingresso	studente	percezione del servizio	rilevazione dei bisogni e delle attese nei confronti del servizio mediante scale di atteggiamento (es. scala <i>forced choice</i>)	<i>indicatore qualitativo</i>
itinerare	servizio facoltà	presenza servizi di tutorato e <i>counselling</i>	n° di servizi di tutorato e <i>counselling</i> attivati in un anno accademico (a.a.)	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>

⁵⁹ La classificazione proposta si ispira allo schema adottato da Origo e Samek Lodovici (2002) per il monitoraggio delle politiche e dei servizi di orientamento al lavoro.

<i>itinere</i>	servizio facoltà	apertura al mondo del lavoro	n° di contatti con enti e/o aziende in un a.a.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
<i>Itinere</i>	studente	durata media carriera universitaria	n° medio anni conseguimento laurea	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
<i>itinere</i>	studente	organizzazione tempo-studio	tempo dedicato all'organizzazione dello studio/tempo medio di studio settimanale	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
<i>Itinere</i>	studente	gradimento del servizio	rilevazione della qualità percepita mediante scale di atteggiamento (es. Likert)	<i>indicatore qualitativo</i>
<i>itinere</i>	studente	percezione del servizio	rilevazione dei bisogni e delle attese nei confronti del servizio mediante scale di atteggiamento (es. scala <i>forced choice</i>)	<i>indicatore qualitativo</i>
<i>uscita</i>	servizio facoltà	tirocini	n° tirocini "accesi" in un a.a.	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
<i>uscita</i>	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di successo esterno (1)	n° laureati occupati/tot. popolazione-obiettivo nell'area di riferimento	<i>indicatore di risultato (efficacia esterna)</i>
<i>uscita</i>	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di successo esterno (2)	n° laureati occupati per i quali è richiesta la laurea posseduta/tot. popolazione-obiettivo nell'area di riferimento	<i>indicatore di risultato (efficacia esterna)</i>
<i>uscita</i>	servizio facoltà (unità di rilevazione = studente)	tasso di successo esterno (3)	n° laureati occupati/tot. richieste di lavoro area di riferimento	<i>indicatore di risultato (efficacia esterna)</i>
<i>uscita</i>	studente	tempo medio di inserimento	n° medio di anni dalla laurea per raggiungere il primo impiego	<i>indicatore di risultato (efficacia gestionale)</i>
<i>uscita</i>	studente	gradimento del servizio	rilevazione della qualità percepita mediante scale di atteggiamento (es. Likert)	<i>indicatore qualitativo</i>
<i>uscita</i>	studente	percezione del servizio	rilevazione dei bisogni e delle attese nei confronti del servizio mediante scale di atteggiamento (es. scala <i>forced choice</i>)	<i>indicatore qualitativo</i>

Gli indicatori di *risultato* (o *performance*) in ingresso e in itinere descrivono l'*efficacia gestionale* dell'intervento. Essi riguardano perlopiù la dimensione della partecipazione degli studenti alle iniziative di orientamento e la loro carriera universitaria.

Gli indicatori *qualitativi* rilevano la qualità del servizio percepita dagli utenti e monitorano la capacità del servizio di soddisfare le attese e i bisogni degli utenti in tutte e tre le fasi della carriera universitaria.

Gli indicatori di risultato (o *performance*) in uscita rilevano prevalentemente l'*efficacia esterna* dell'intervento e si riferiscono perlopiù al *placement* dei laureati.

Come anticipato nella descrizione del disegno della ricerca valutativa, sono stati privilegiati gli indicatori appartenenti alle prime due categorie per la realizzazione della *survey*. Tali indicatori riguardano direttamente l'efficacia gestionale del servizio (e solo indirettamente l'efficacia esterna) e, quindi, appaiono più idonei degli altri a segnalare un'eventuale necessità di revisione dell'organizzazione del servizio stesso nelle due facoltà di studi universitari in esame. In una successiva indagine mirata ad approfondire la valutazione dell'*efficacia esterna* del servizio, potrebbe essere utile rifarsi alla classificazione degli indicatori proposta dai nostri intervistati. Inoltre, grazie al *brainstorming*, sono emerse altre due importanti dimensioni di efficacia esterna del servizio: autovalutazione (ingresso) e partecipazione all'ambiente universitario (itinerare). Uno dei compiti delle indagini successive potrebbe anche essere quello di effettuare una sistematica operativizzazione di tali concetti complessi.

3.7 Conclusioni

Nel presente capitolo si è approfondito il ruolo dell'orientamento nel sistema dell'alta formazione. La scelta di analizzare l'ambito universitario risiede nel fatto che oggi giorno l'università è sempre più al centro delle speranze e delle attese di occupazione dei giovani, nonché delle loro famiglie. La questione del monitoraggio e della valutazione dell'istruzione superiore è stata quindi ampiamente dibattuta a livello europeo, e anche nel nostro Paese l'avvento della riforma didattica ha posto al centro del dibattito la necessità di nuovi modelli valutativi e autovalutativi. In quest'ottica è stata ripresa la classificazione dei tre approcci alla valutazione proposta da Palumbo (2002) al fine di individuare l'approccio più frequentemente utilizzato nella valutazione dell'istruzione superiore, a livello europeo e nazionale. Siamo giunti alla conclusione che rispetto alla valutazione del sistema universitario oggi giorno siamo in presenza dell'applicazione di procedure valutative a carattere discensionale, secondo un approccio *top-down* perlopiù pragmatista o della qualità, risultando poco sperimentata l'integrazione tra modelli discensionali (*top-down*) e ascensionali (*bottom-up*), finalizzati a valorizzare le differenze esistenti tra i vari contesti oggetto di valutazione. Significativa è apparsa in tal senso la proposta della CRUI del modello Campusone, che ha diffuso in maniera capillare la prassi dell'autovalutazione negli atenei italiani. Tuttavia, ancora pochi appaiono gli sforzi fatti in direzione di una valutazione che rispecchi le differenze dei contesti in cui hanno luogo i processi formativi, allargando la "definizione della situazione" agli stessi soggetti che partecipano ai processi da valutare, secondo un modello di valutazione maggiormente "interattivo".

Nel tentativo di giungere ad un modello maggiormente interattivo e “partecipativo” di valutazione del processo formativo universitario si è scelto di concentrare la nostra attenzione su una sua particolare dimensione: l’orientamento. Sono state dunque riprese le linee teoriche del dibattito sulla questione dell’efficacia dell’orientamento prima di approfondire il ruolo dell’orientamento nelle università e si è giunti alla conclusione, anche attraverso il confronto con altri studi effettuati sulle politiche del lavoro, che il monitoraggio e la valutazione del processo (*formative evaluation*) possono essere molto più utili, nonché più fattibili, di una valutazione di impatto complessa e spesso molto dispendiosa. L’orientamento, come ampiamente descritto nei capitoli precedenti, si è affermato negli ultimi anni in qualità di strumento di politica pubblica e, non a caso, proprio nelle università dei Paesi europei si è notato recentemente un consolidamento delle strutture e dei servizi di orientamento finalizzato al miglioramento dell’efficacia degli esiti formativi. In particolare, nelle università delle regioni meridionali “Ob. 1”⁶⁰ l’orientamento rientra nell’asse III. 5 “Adeguamento del sistema della formazione professionale, dell’istruzione e dell’alta formazione”, proponendosi come supporto strategico dei principali obiettivi di politica universitaria.

Alla luce di tali riflessioni, è stato impostato un disegno di ricerca valutativa sull’orientamento universitario dell’Università di Napoli Federico II, uno degli atenei più grandi e rappresentativi dell’Italia meridionale, con lo scopo di valorizzare le differenze delle facoltà universitarie in cui una stessa politica di orientamento viene implementata. La ricerca è stata suddivisa grosso modo in due fasi. La prima fase della ricerca “qualitativa” è servita a ricostruire una mappa degli indicatori valutativi del servizio, a partire dalle percezioni e dalle interpretazioni espresse degli attori partecipanti al processo. A tale scopo è stato effettuato un *brainstorming* con gli operatori di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia dell’Ateneo Federico II, successivamente corredato da una scala delle priorità obbligate (Spo) per realizzare l’ordinamento degli indicatori sulle dimensioni dell’efficacia esterna e gestionale. Questa prima fase ha restituito una configurazione del servizio a quattro livelli, due prevalentemente manageriali e strutturali e due relativi all’area dei risultati attesi del servizio. Sull’area dei risultati si è soffermata la seconda fase della ricerca “qualitativa”, consistente in una campagna di trentatre interviste a testimoni dell’orientamento universitario appartenenti alla Facoltà di Sociologia e di Ingegneria dell’Ateneo Federico II, nonché alle scuole e agli enti lavorativi appartenenti al bacino di utenza delle due facoltà in esame e dell’intero ateneo. La seconda ed ultima fase della ricerca qualitativa ha restituito

⁶⁰ Si tratta delle regioni meridionali in ritardo di sviluppo per le quali l’Italia si è dotato del Quadro comunitario di sostegno (QCS). Per approfondimenti cfr. par. 3.5.2.

una classificazione dei principali indicatori di risultato e qualitativi del servizio di orientamento universitario nelle tre fasi della carriera universitaria (ingresso, itinere e uscita). Per realizzare l'indagine valutativa sull'efficacia gestionale del servizio di orientamento nelle due facoltà e conseguentemente trarre delle indicazioni sulla programmazione del servizio, si è deciso di utilizzare gli indicatori di efficacia gestionale e qualitativi relativi all'orientamento in ingresso e (parzialmente) in itinere, rinviando a successive indagini empiriche per la valutazione dell'efficacia esterna del servizio in uscita.

Ai risultati della *survey* è dedicato interamente il quarto ed ultimo capitolo.

4. LA SURVEY SULL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO: DUE FACOLTA' A CONFRONTO

Premessa

In questo capitolo si presentano e si discutono i principali risultati della survey condotta su due campioni delle popolazioni di studenti iscritti presso le Facoltà di Sociologia e di Ingegneria dell'Ateneo Federico II di Napoli nell'a.a. 2003-04. L'indagine è stata condotta nel periodo aprile-luglio 2006 con lo scopo di:

- *registrare la situazione delle due facoltà rispetto agli indicatori individuati dai testimoni privilegiati;*
- *comprendere il ruolo dell'orientamento universitario precedente e successivo all'immatricolazione nelle due facoltà oggetto di studio;*
- *rilevare i bisogni e le aspettative nei confronti del servizio nelle due popolazioni di riferimento e lo spazio semantico percepito dagli studenti nella valutazione della qualità del servizio di orientamento.*

Al fine di offrire una risposta articolata a ciascuno di questi tre interrogativi si è ritenuto opportuno partire dall'analisi del profilo e dell'estrazione sociale degli studenti iscritti all'una e all'altra facoltà.

4.1 Il profilo dello studente di Sociologia e di Ingegneria⁶¹

Come già anticipato nel capitolo precedente, la *survey* è stata condotta su due differenti campioni. La scelta è ricaduta sulle Facoltà di Sociologia e di Ingegneria per almeno tre motivi: in primo luogo perché esse sono rappresentative di due aree disciplinari molto diverse, in secondo luogo perché è opinione comune che attraggano differenti profili di studenti e infine perché propongono un'offerta formativa più o meno ampia⁶².

Al fine di effettuare un confronto tra i due gruppi di intervistati sulle principali dimensioni indagate nella ricerca, sarà utile tenere distinti i due campioni.

Da un rapido confronto effettuato tra il campione di Sociologia e la popolazione degli iscritti nell'a.a. 2003/04 nati nella coorte 1982-1986, si evince che le quote originarie sono

⁶¹ Al fine di evitare ripetizioni nell'esposizione dei risultati, anche nel resto del capitolo utilizzeremo le espressioni "Sociologia" e "Ingegneria" in luogo di "campione di Sociologia" e "campione di Ingegneria". Chi scrive è ben consapevole che i dati rilevati hanno una copertura campionaria e non possono essere immediatamente generalizzabili all'intera popolazione.

⁶² La Facoltà di Sociologia dell'Ateneo Federico II di Napoli offre tra le altre cose due corsi di laurea triennali e due corsi di laurea specialistica (o magistrale secondo il D.M. 270/2004). La Facoltà di Ingegneria dell'Ateneo Federico II di Napoli offre diciassette corsi di laurea triennali, due corsi di laurea a distanza realizzati con il Consorzio Nettuno e diciotto corsi di laurea specialistica.

state ampiamente rispettate per quanto concerne la distribuzione delle principali variabili di interesse: *corso di laurea* degli intervistati e *sex* degli intervistati. Dall'analogo confronto effettuato tra il campione e la popolazione degli studenti di Ingegneria si riscontra, invece, una leggera sovra-rappresentazione degli iscritti al corso di laurea di Ingegneria gestionale che determina, conseguentemente, un lieve aumento della quota campionaria di donne rispetto alla distribuzione di maschi e femmine nella popolazione.

Tab. 4.1 Distribuzione della variabile *corso di laurea* nel campione e nella popolazione (Sociologia)

	<i>Corso di laurea intervistati</i>		
	<i>Culture digitali e della comunicazione</i>	<i>Sociologia</i>	<i>Totale</i>
<i>Popolazione (iscritti a.a. 2003/04 nati '82-'86)</i>	7,8%	92,2%	100% (N = 857)
<i>Campione definitivo con tasso di sostituzione⁶³ = 20%</i>	9,8% ↑	90,2% ↓	100% (n = 173)

Tab. 4.2 Distribuzione della variabile *sex* nel campione e nella popolazione (Sociologia)

	<i>Sex intervistati</i>		
	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
<i>Popolazione (iscritti a.a. 2003/04 nati '82-'86)</i>	18%	82%	100% (N = 857)
<i>Campione definitivo con tasso di sostituzione = 20%</i>	17,3% =	82,7% =	100% (n = 173)

Tab. 4.3 Distribuzione della variabile *corso di laurea* nel campione e nella popolazione (Ingegneria)

	<i>Corso di laurea intervistati</i>				<i>Totale</i>
	<i>Ingegneria gestionale</i>	<i>Ingegneria chimica</i>	<i>Ingegneria elettronica</i>	<i>Ingegneria informatica</i>	
<i>Popolazione (iscritti a.a. 2003/04 nati '82-'86)</i>	34,8%	7,6%	15,8%	41,8%	100% (N = 946)
<i>Campione definitivo con tasso di sostituzione = 23,3%</i>	40,0% ↑	7,1% =	10,6% ↓	42,4% =	100% (n = 170)

⁶³ A tal proposito bisogna sottolineare che nella sostituzione dei contatti "ineleggibili" o "irraggiungibili" si è deciso di selezionare il caso immediatamente successivo all'intervistato estratto dalla lista della popolazione degli studenti elencati in ordine alfabetico con metodo casuale semplice. Tale procedura è stata adottata analogamente nei due campioni.

Tab. 4.4 Distribuzione della variabile *sex* nel campione e nella popolazione (Ingegneria)

	<i>Sesso intervistati</i>		
	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Popolazione (iscritti a.a. 2003/04 nati '82-'86)	79,8%	21,2%	100% (N = 946)
Campione definitivo con tasso di sostituzione = 23,3%	72,4% ↓	27,6 ↑	100% (n = 170)

Abbiamo scelto di cominciare dall'analisi del profilo dell'intervistato poiché potrebbe servire ad individuare le caratteristiche e le esigenze degli studenti che si iscrivono ad un corso di laurea della Facoltà di Sociologia e di Ingegneria⁶⁴.

Un primo dato che emerge chiaramente dalla distribuzione di frequenza del sesso degli intervistati ci induce ad affermare che ci troviamo di fronte a due popolazioni studentesche quasi esattamente contrapposte. Mentre nella Facoltà di Sociologia troviamo tra gli iscritti una netta prevalenza di femmine (82,7%), sostanzialmente confermata anche nella distribuzione per corso di laurea, nel caso di Ingegneria assistiamo ad un rovesciamento di queste proporzioni, dato che sono i maschi a rappresentare la netta maggioranza (72,4%). Tuttavia, quest'ultimo aspetto non è vero per tutti e quattro i corsi di laurea selezionati per la ricerca. Come si può rilevare dalla tab. 4.3, le proporzioni di maschi e di femmine registrate nel campione mutano in maniera significativa tra i quattro corsi di laurea; in particolare, nel corso di laurea di Ingegneria gestionale la quota di femmine iscritte sale al 47,1%. Di contro, nel corso di laurea in Ingegneria informatica la quota di "femminilizzazione" delle iscrizioni si attesta intorno al 15%. Questi dati indicherebbero una nuova tendenza delle donne a scegliere un'area disciplinare tradizionalmente appannaggio dei maschi. Tuttavia, bisogna essere alquanto cauti nel sostenere che si sia realizzata una significativa riduzione del *gap* di genere nella scelta degli studi di ingegneria, poiché le donne tendono ad orientarsi verso uno specifico indirizzo, di recente istituzione, rischiando di lasciare inalterato il meccanismo di segregazione di genere nella scelta universitaria più "tradizionale" degli studi di ingegneria.

Considerando la fascia di età selezionata per la ricerca (20-24 anni), l'età media dei due gruppi di intervistati risulta differente. Tra gli studenti del campione di Sociologia, l'età media è di circa 22 anni, mentre si abbassa di circa mezzo punto (21,5) tra gli studenti di Ingegneria. Questa differenza potrebbe essere dovuta al fatto che circa il 20% degli studenti

⁶⁴ Come è noto, sono stati privilegiati quattro corsi di laurea nell'estrazione del campione di Ingegneria e cioè: Ingegneria chimica, Ingegneria elettronica, Ingegneria informatica e Ingegneria gestionale della logistica e della produzione. Nella scelta dei corsi di studio si è cercato di rappresentare alcuni indirizzi di studio meno frequentati (chimica ed elettronica), e altri particolarmente richiesti dagli studenti (informatica e gestionale).

del campione di Sociologia si iscrive dopo una o più ripetenze durante il percorso scolastico, ritardando conseguentemente il passaggio dalla scuola all'università. Di contro, tale percentuale si abbassa al 6% tra gli studenti del campione di Ingegneria.

Venendo alla residenza dei nostri intervistati, notiamo che l'offerta formativa delle due Facoltà attrae perlopiù giovani studenti della provincia di Napoli (circa l'80% degli studenti di Sociologia e il 73 % degli studenti di Ingegneria), mentre ad Ingegneria sembrerebbe relativamente più facile trovare studenti di altre regioni italiane rispetto a Sociologia (4,1% vs. 1,2%): una componente potrebbe essere la buona fama degli studi di ingegneria dell'ateneo napoletano sul territorio nazionale (cfr. tab. 4.8).

Tab. 4.5 Distribuzioni di maschi e femmine nei due campioni

	<i>Sesso</i>		
	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia (n = 173)	17,3%	82,7%	100%
Campione Ingegneria (n = 170)	72,4%	27,6%	100%

Tab. 4.6 Distribuzione dei maschi e delle femmine per corso di laurea di Ingegneria

<i>Sesso degli intervistati</i>	<i>Corso di laurea</i>				<i>Totale</i>
	<i>ingegneria elettronica</i>	<i>ingegneria chimica</i>	<i>ingegneria informatica</i>	<i>ingegneria gestionale</i>	
Maschi	88,9%	83,3%	84,7%	52,9%	72,4%
Femmine	11,1%	16,7%	15,3%	47,1%	27,6%
Totale	100,0% (n = 18)	100,0% (n = 12)	100,0% (n = 72)	100,0% (n = 68)	100,0% (n = 170)

Tab. 4.7 Distribuzione dell'età degli intervistati nei due campioni

	<i>Età</i>						<i>Età media</i>
	<i>20 anni</i>	<i>21 anni</i>	<i>22 anni</i>	<i>23 anni</i>	<i>24 anni</i>	<i>Totale</i>	
Campione Sociologia (n = 173)	0,0%	35,3%	45,1%	13,3%	6,4%	100%	21,91
Campione Ingegneria (n = 170)	5,9%	47,1%	41,8%	3,5%	1,8%	100%	21,48

Tab. 4.8 Distribuzione della residenza degli intervistati nei due campioni

	<i>Residenza</i>				
	<i>Napoli</i>	<i>Provincia di Napoli</i>	<i>Altra provincia della Campania</i>	<i>Altra regione italiana</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia</i> <i>(n = 173)</i>	24,3%	54,3%	20,2%	1,2%	100%
<i>Campione Ingegneria</i> <i>(n = 170)</i>	22,9%	49,4%	23,5%	4,1%	100%

In merito al tipo di diploma di istruzione secondaria superiore in possesso dei nostri intervistati, non sorprende che la gran parte di essi provenga dal liceo, sia nel caso di Sociologia (78,6%), sia nel caso di Ingegneria (73,5%). Vale la pena di sottolineare che comunque non si tratta dello stesso tipo di liceo. La formazione liceale degli studenti che si iscrivono al corso di laurea in Sociologia è alquanto eterogenea (cfr. tab. 4.10). Prevale il liceo socio-psico-pedagogico (32,4%), ma non mancano studenti provenienti dal liceo scientifico (23,7%), dal classico (10,4%), dal linguistico (7,5%) e, infine, dal liceo delle scienze sociali (4,6%). Viceversa, la formazione scolastica liceale degli studenti del campione di Ingegneria (cfr. tab. 4.11) è nettamente di tipo scientifico (63,6%). Esigua appare la rappresentanza della formazione classica (7,6%) e quasi inesistente quella di altro tipo di liceo (2,4%).

Come si nota dalla tab. 4.9, la formazione liceale non esaurisce completamente la tipologia di istruzione scolastica degli intervistati. Ciò è particolarmente vero per il campione degli studenti di Ingegneria, dove uno studente su quattro proviene da un istituto tecnico (24,7%). Vale la pena sottolineare che tra gli studenti di Ingegneria sono quasi del tutto assenti gli studenti provenienti da un indirizzo professionale (1,8%) a differenza del campione di Sociologia, dove essi raggiungono la quota del 7,5%.

Tab. 4.9 Distribuzione del tipo di istruzione secondaria superiore nei due campioni

	<i>Istruzione scolastica</i>			
	<i>Liceale</i>	<i>Tecnica</i>	<i>Professionale</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia</i> <i>(n = 173)</i>	78,6%	13,9%	7,5%	100%
<i>Campione Ingegneria</i> <i>(n = 170)</i>	73,6%	24,7%	1,8%	100%

Tab. 4.10 Tipologia di percorso liceale degli studenti di Sociologia⁶⁵

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Liceo socio psico-pedagogico</i>	56	32,4
<i>Liceo scientifico</i>	41	23,7
<i>Liceo classico</i>	18	10,4
<i>Liceo linguistico</i>	13	7,5
<i>Liceo delle scienze sociali</i>	8	4,6
<i>Totale Liceo</i>	136	78,6

Tab. 4.11 Tipologia di percorso liceale degli studenti di Ingegneria⁶⁶

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Liceo scientifico</i>	108	63,6
<i>Liceo classico</i>	13	7,6
<i>Altro tipo di liceo</i>	4	2,4
<i>Totale Liceo</i>	125	73,6

Per completare il profilo dell'intervistato, è utile considerare il voto di maturità e la posizione lavorativa dello studente. Un dato incontrovertibile indica una netta differenza tra i due gruppi di intervistati. Se riteniamo che 80/100 sia il voto che discrimina gli studenti "bravi" da quelli "meno bravi", notiamo che nel campione di Sociologia gli studenti con un voto di diploma di maturità pari o inferiore a 80/100 sono circa il 60%, mentre il restante 40% si distribuisce tra la fascia di voto 81-90, considerata medio-alta (25,6%), e la fascia di voto 91-100, considerata alta (16,7%).

Viceversa, nel campione di Ingegneria gli studenti con un voto di diploma di maturità pari o inferiore a 80/100 sono circa il 30%, laddove a Sociologia raggiungevano circa i due terzi (60%). Il restante 70% degli iscritti ad Ingegneria si distribuisce tra le fasce di voto più alte, in particolare circa la metà di essi ha ottenuto un voto tra 91 e 100, mentre a Sociologia gli studenti con identica votazione non vanno oltre il 17%.

Tab. 4.12 Distribuzione del voto di maturità nei due campioni

	<i>Voto di maturità</i>					<i>Voto medio</i>
	<i>60-70</i>	<i>71-80</i>	<i>81-90</i>	<i>91-100</i>	<i>Totale</i>	
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	25,6%	32,1%	25,6%	16,7%	100%	79,24
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	11,2%	19,5%	23,1%	46,2%	100%	87,14

⁶⁵ Le percentuali sono calcolate su base campionaria (n = 173).

⁶⁶ Le percentuali sono calcolate su base campionaria (n = 170).

Nel tentativo di tracciare un profilo dei due gruppi di intervistati, soffermiamoci infine sulla posizione lavorativa dichiarata dagli studenti provenienti dalle due Facoltà. Come si può notare dalla tab. 4.13, circa il 6% degli studenti appartenenti ai due campioni dichiara di lavorare in maniera continuativa; dato tutt'altro che trascurabile, se consideriamo che l'età media dei nostri intervistati si attesta complessivamente intorno ai 22 anni e nessuno di essi risulta coniugato. Differenze più evidenti tra le due Facoltà si notano su altri fronti. Non c'è dubbio che il tipo di studente prevalente nel campione di Ingegneria sia uno studente a tempo pieno che non svolge alcuna attività lavorativa, neanche di tipo saltuario (70%). Viceversa, a Sociologia troviamo una rappresentanza significativa di lavoratori saltuari (44,5%) oltre a quelli che si dichiarano non lavoratori (49,3%).

Nonostante vi sia una quota rilevante di studenti-lavoratori, tra gli iscritti a Sociologia non sembra diffusa la pratica dell'iscrizione a "contratto", ossia una forma di prolungamento del percorso di studi in 4, 5 o 6 anni che consente di ridurre il carico didattico annuale (da 60 CFU a 45, 36 o 30 CFU). Di contro, ad Ingegneria circa il 9% degli intervistati risulta iscritto "a contratto". Vedremo successivamente come la diffusione di questa innovazione della politica universitaria possa contribuire al contenimento degli insuccessi, facendo registrare tassi di abbandono significativamente diversi nei due campioni.

Tab. 4.13 Distribuzione della posizione lavorativa degli intervistati nei due campioni

	<i>Posizione lavorativa</i>			<i>Totale</i>
	<i>Non lavoratore</i>	<i>Lavoratore saltuario</i>	<i>Lavoratore continuativo</i>	
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	49,3%	44,5%	6,2%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	69,6%	24,8%	5,6%	100%

Sulla base di quanto detto fin qui, è possibile delineare un profilo dello studente appena uscito dalla scuola media superiore che si iscrive a Sociologia e ad Ingegneria.

Si iscrivono alla Facoltà di Sociologia dell'ateneo Federico II prevalentemente: ragazze di 19 o 20 anni della provincia di Napoli con una formazione scolastica liceale, perlopiù di tipo umanistico, con un voto medio pari a 79/100, che a due anni dall'iscrizione studiano a tempo pieno o svolgono contemporaneamente allo studio qualche "lavoretto".

Si iscrivono alla Facoltà di Ingegneria dell'ateneo Federico II prevalentemente: ragazzi (nel caso di Ingegneria gestionale della logistica e della produzione anche le ragazze) di 19 o 20 anni della provincia di Napoli con una formazione scolastica liceale

scientifica o tecnica, con un voto medio pari a 87/100, che a due anni dall'iscrizione studiano perlopiù a tempo pieno.

4.2 L'estrazione sociale degli studenti di Sociologia e di Ingegneria

Dopo aver descritto sinteticamente i tratti demografici degli studenti neo-diplomati che scelgono l'una o l'altra Facoltà, è utile soffermarsi sul "bagaglio" culturale ed economico con il quale i nostri intervistati affrontano gli studi universitari. A tal proposito ci serviremo di tre principali variabili: il tipo di istruzione dei genitori, il tipo di occupazione dei genitori, la fascia di reddito di appartenenza al momento dell'iscrizione nell'a.a. 2003-04.

In merito alla prima, abbiamo individuato tre livelli di istruzione (medio-basso, medio e alto). Non c'è dubbio che i genitori degli studenti che si iscrivono ad Ingegneria appaiono più istruiti dei genitori dei coetanei che decidono di optare per Sociologia. Infatti, per ogni studente del campione di Sociologia che dichiara di avere un padre laureato, ritroviamo tre studenti del campione di Ingegneria in analoga condizione (cfr. tab. 4.14). Riscontriamo lo stesso rapporto, sebbene in proporzioni leggermente diverse, anche nel caso delle madri dei nostri intervistati (cfr. tab. 4.15).

Tab. 4.14 Distribuzione del titolo di studio del padre dello studente intervistato nei due campioni

	<i>Titolo di studio padre dello studente</i>			
	<i>Inferiore o pari a qualifica professionale</i>	<i>Diploma</i>	<i>Laurea o diploma universitario</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	39,9%	51,4%	8,7%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	28,9%	45,2%	25,9%	100%

Tab. 4.15 Distribuzione del titolo di studio della madre dello studente intervistato nei due campioni

	<i>Titolo di studio madre dello studente</i>			
	<i>Inferiore o pari a qualifica professionale</i>	<i>Diploma</i>	<i>Laurea o diploma universitario</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	47,4%	41,6%	11%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	33,9%	43,5%	22,6%	100%

Anche rispetto al tipo di occupazione dei genitori emergono delle differenze significative tra i due gruppi di intervistati. Nel 40% dei casi il padre di uno studente di Ingegneria svolge un lavoro tecnico-intellettuale a media-elevata specializzazione, mentre tale percentuale scende al 23% tra gli studenti di Sociologia. Viceversa, nel campione di Sociologia ritroviamo una presenza più massiccia di operai (28%) rispetto ad Ingegneria (19%).

Per quanto concerne le madri dei nostri intervistati, bisogna dire innanzitutto che ad Ingegneria più della metà delle donne ha svolto o svolge un'attività retribuita (52%) e per giunta una su tre svolge o ha svolto un'attività tecnico-intellettuale a media-elevata specializzazione (31%). Viceversa, a Sociologia è più alta la quota delle donne che non hanno mai lavorato (56%) rispetto alla quota delle lavoratrici e solo il 22,5% di esse ha svolto o svolge un'attività tecnico-intellettuale a media-elevata specializzazione.

Tab. 4.16 Distribuzione del tipo di lavoro del padre dello studente intervistato nei due campioni

	<i>Tipo di lavoro padre dello studente</i>						
	<i>Non ha mai lavorato</i>	<i>Operaio</i>	<i>Commerciante</i>	<i>Impiegato/ Servizio al pubblico</i>	<i>Tecnico-intellettuale Media-elevata specializz.</i>	<i>Dirigente/ Imprenditore</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	1,3%	28,1%	8,8%	30,0%	23,1%	8,8%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	0,0%	19,5%	8,2%	28,9%	40,3%	3,1%	100%

Tab. 4.17 Distribuzione del tipo di lavoro della madre dello studente intervistato nei due campioni

	<i>Tipo di lavoro madre dello studente</i>						
	<i>Non ha mai lavorato</i>	<i>Operaio</i>	<i>Commerciante</i>	<i>Impiegato/ Servizio al pubblico</i>	<i>Tecnico-intellettuale Media-elevata specializz.</i>	<i>Dirigente/ Imprenditore</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	55,6%	4,7%	2,4%	13,6%	22,5%	1,2%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	47,6%	1,8%	3,0%	16,3%	31,3%	0,0%	100%

Fin qui appare chiara la differenza tra i due gruppi in termini di capitale culturale familiare. Questa differenza si manifesta anche sul piano economico, dal momento che circa la metà degli studenti di Sociologia dichiara all'atto dell'immatricolazione universitaria di

appartenere ad una fascia di reddito molto bassa, mentre questo si verifica solo per il 34% degli studenti di Ingegneria. Viceversa, solo il 14% del campione di Sociologia dichiara di appartenere ad una fascia di reddito alta o molto alta, mentre tale percentuale sale al 26% tra gli studenti di Ingegneria.

Come si traduce questa differenza in termini di carriera universitaria? Vedremo in seguito se e come il capitale familiare possa incidere sul rendimento universitario. Prima, però, appare utile soffermarsi ancora sulla descrizione del contesto familiare degli intervistati, andando ad indagare sulla presenza di ulteriori elementi che possono influenzare la scelta, nonché gli esiti formativi degli studenti.

Tab. 4.18 Distribuzione della fascia di reddito di appartenenza al momento dell'immatricolazione nei due campioni

	<i>Fascia di reddito di appartenenza al momento dell'immatricolazione</i>						
	<i>Dalla prima alla terza</i>	<i>Dalla quarta alla sesta</i>	<i>Dalla settima alla nona</i>	<i>Dalla decima alla dodicesima</i>	<i>Dalla tredicesima alla più alta</i>	<i>Non sa, N.R.</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia (n = 173)	51,7%	13,4%	3,5%	4,7%	9,9%	16,9%	100%
Campione Ingegneria (n = 170)	34,1%	14,1%	2,9%	8,8%	17,1%	22,9%	100%

Nonostante la presenza di fratelli/sorelle iscritti precedentemente all'università incida in ugual misura tra gli studenti di Sociologia e Ingegneria (circa il 40%), la percezione dell'incisività della famiglia nella scelta universitaria appare leggermente diversa nei due gruppi di intervistati. Infatti, abbiamo chiesto agli studenti di esprimere un giudizio in merito su una scala da 1 a 10, e dai risultati emerge chiaramente che gli studenti di Sociologia percepiscono di meno il ruolo della famiglia nella scelta universitaria (mediana-voto 3) rispetto agli studenti di Ingegneria (mediana-voto 5). Ciò che, invece, accomuna i due gruppi di intervistati è la percezione del ruolo dei parenti nella scelta post-diploma. In entrambi i casi possiamo parlare di una totale assenza di incisività delle altre figure parentali (mediana-voto 1) nella scelta universitaria dei giovani neo-diplomati, nonostante circa il 10% degli studenti intervistati dichiarino di avere un cugino o altro parente iscritto allo stesso corso di laurea in precedenza.

Tab. 4.19 Incisività della famiglia e dei parenti nella scelta universitaria (scala 1-10)

	<i>Incisività della famiglia</i>		<i>Incisività dei parenti</i>	
	<i>Voto medio</i>	<i>Voto mediano</i>	<i>Voto medio</i>	<i>Voto mediano</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	3,85	3,00	2,44	1,00
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	4,52	5,00	2,82	1,00

In conclusione, appare chiaro che gli studenti di Ingegneria arrivano all'università meglio "attrezzati" in termini di capitale familiare. Genitori con un livello di istruzione medio-alto, che svolgono perlopiù un'attività impiegatizia o tecnico-intellettuale di media-alta specializzazione e che dispongono di un reddito medio-alto, possono assicurare ai loro figli un maggiore sostegno nella scelta post-diploma e nella gestione della carriera universitaria, come percepito da una parte (sebbene piccola) degli stessi intervistati. La stratificazione sociale degli ingressi universitari risulterebbe, invece, meno evidente a Sociologia. Bisogna allora approfondire il peso della componente familiare, e quello di altre, nella scelta e nella carriera universitaria.

4.3 L'analisi degli indicatori di risultato dell'orientamento universitario in ingresso: un confronto fra le due facoltà

In questo paragrafo si descrive la situazione delle due facoltà rispetto agli indicatori "quantitativi" dei servizi di orientamento universitario in ingresso. In particolare, la nostra attenzione si soffermerà sulle motivazioni della scelta, sulla coerenza tra gli obiettivi formativi-professionali dichiarati dagli intervistati e quelli definiti da ciascuna facoltà e sugli esiti formativi (indicatori di risultato o *performance*).

4.3.1 La scelta del corso di laurea

Un primo elemento di confronto tra i due gruppi è rappresentato dalla motivazione principale che ha spinto gli uni e gli altri ad iscriversi ad uno specifico corso di laurea. Non c'è dubbio che la decisione di proseguire gli studi dopo il diploma sia dettata, in entrambi i casi, dall'interesse e dal piacere mostrati per le materie da studiare durante il corso di laurea. In pratica, per il 53% degli studenti di Ingegneria e per il 51,5% degli studenti di Sociologia c'è stato il cosiddetto "colpo di fulmine" e la scelta è avvenuta probabilmente senza troppe esitazioni e soprattutto senza considerare altri fattori che, invece, altri coetanei hanno considerato in maniera prioritaria. A tal proposito va detto che il 41,2% del campione di

Ingegneria (praticamente l'altra metà) ha scelto di iscriversi ad un corso di laurea di questa Facoltà non perché era particolarmente interessato alle materie da studiare, ma perché si sentiva attratto dalle opportunità di lavoro che avrebbe potuto sfruttare al termine degli studi. Una tale "convinzione" non si riscontra tra gli studenti di Sociologia, fatta eccezione per il 9% del campione. Dunque, quali sarebbero le motivazioni che spingerebbero gli altri studenti ad iscriversi a Sociologia? Oltre che per il piacere di studiare le discipline sociologiche, possiamo affermare che nel 30% dei casi la scelta viene fatta per rimediare ad una mancata iscrizione presso un altro corso di laurea considerato simile, segnalando una crescita rispetto al monitoraggio effettuato su un campione di studenti immatricolati alla Facoltà di Sociologia nell'a.a. 2001/02, dal quale risultava che solo il 9,7% degli intervistati aveva scelto la facoltà per ripiego/comodità⁶⁷. Tuttavia, si riscontra una tendenza a continuare il percorso di studi prescelto anche da parte di questi ultimi, dal momento che solo una quota di studenti pari al 9% del campione decide di iscriversi ad un altro corso di laurea nell'anno successivo all'immatricolazione. Si tratta perlopiù di scelte orientate verso corsi di studio delle scienze psicologiche o dell'educazione, attivati presso atenei diversi da quello prescelto in origine.

Tab. 4.20 Distribuzione del motivo principale di iscrizione a Sociologia

	v.a.	%
<i>Perché le piacevano le materie</i>	89	51,4
<i>Perché era simile ad un altro c.d.l. che non aveva scelto</i>	50	28,9
<i>Perché era attratto/a dagli sbocchi occupazionali</i>	15	8,7
<i>Perché conosceva qualcuno che aveva fatto la stessa scelta/lavorava nel settore</i>	4	2,9
<i>Altra motivazione</i>	14	8,1
<i>Totale</i>	173	100

⁶⁷ L'indagine ha previsto un sistematico monitoraggio della carriera universitaria degli intervistati fino al conseguimento della carriera universitaria. I risultati dello studio sono raccolti nel volume Zaccaria, Ragozini, 2005.

Tab. 4.21 Distribuzione del motivo principale di iscrizione ad Ingegneria

	v.a.	%
<i>Perché le piacevano le materie</i>	90	52,9
<i>Perché era attratto/a dagli sbocchi occupazionali</i>	70	41,2
<i>Perché conosceva qualcuno che aveva fatto la stessa scelta/lavorava nel settore</i>	4	2,4
<i>Altra motivazione</i>	6	3,5
<i>Totale</i>	170	100

Un secondo aspetto su cui la ricerca ha inteso far luce è stata la proiezione degli studenti nel futuro. In altre parole, è stato chiesto agli intervistati di manifestare cosa avessero intenzione di fare dopo la laurea all'atto dell'iscrizione, e se queste prospettive fossero poi cambiate al momento dell'intervista, al fine di evidenziare eventuali modifiche di atteggiamento in "corso d'opera". Ciò che va subito evidenziato è che circa il 14% degli studenti di Sociologia, al momento dell'iscrizione, non sapeva cosa fare dopo la laurea. Un dato che forse appare privo di significato se non confrontato con il campione di Ingegneria, dove solo il 4% appare parimenti disorientato. Tornando al gruppo degli studenti di Sociologia notiamo che la quota restante è praticamente suddivisa a metà: quelli che sin dall'inizio sono decisi a proseguire gli studi universitari, iscrivendosi ad un corso di laurea specialistica (40,5%) e quelli che sono intenzionati ad inserirsi subito nel mondo del lavoro senza ulteriore formazione oppure attraverso una strada abbreviata, iscrivendosi a master, corsi di formazione e/o specializzazione (44,5%). Viceversa, gli studenti di Ingegneria appaiono sin dall'inizio orientati a proseguire gli studi universitari (75,3%) e solo una minoranza (16,5%) intravede la possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro immediatamente dopo la laurea triennale o eventualmente dopo un ulteriore percorso di formazione breve e mirato. Cosa succede a due anni dall'iscrizione? Nel caso di Ingegneria non si riscontrano modifiche significative delle intenzioni post-laurea, mentre qualche variazione si riscontra nell'atteggiamento degli studenti di Sociologia. Anche tra questi ultimi si fa strada in maniera più nitida l'idea di iscriversi ad un corso di laurea specialistica, dal momento che a pensarla in tal modo è ora più della metà degli intervistati (53,1%), mentre il 38,6% resta dell'intenzione di trovare immediatamente lavoro o iscriversi ad un

corso di formazione, specializzazione e/o master. Inoltre, si riduce drasticamente il numero degli studenti ancora incerti sul da farsi di fronte all'immediato futuro (6%)⁶⁸.

Tab. 4.22 Distribuzione delle “intenzioni post-laurea al momento dell'iscrizione” nei due campioni

	<i>Intenzione post-laurea al momento dell'iscrizione</i>						
	<i>trovare lavoro</i>	<i>iscriversi ad un c.d.l. specialistica</i>	<i>iscriversi ad un master, corso di formaz. o perfez.</i>	<i>iscriversi ad un corso di specializz.</i>	<i>non aveva pensato a cosa fare dopo la laurea</i>	<i>altro</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	26,6%	40,5%	12,1%	5,8%	13,9%	1,2%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	11,8%	75,3%	3,5%	1,2%	4,1%	4,1%	100%

Tab. 4.23 Distribuzione delle “intenzioni post-laurea a 2 anni dall'iscrizione” nei due campioni

	<i>Intenzione post-laurea al momento dell'intervista (a 2 anni dall'iscrizione)</i>						
	<i>trovare lavoro</i>	<i>iscriversi ad un c.d.l. specialistica</i>	<i>iscriversi ad un master, corso di formaz. o perfez.</i>	<i>iscriversi ad un corso di specializz.</i>	<i>non aveva pensato a cosa fare dopo la laurea</i>	<i>altro</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 145)</i>	18,6%	53,1%	14,5%	5,5%	6,2%	2,1%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 162)</i>	10,5%	75,9%	5,6%	0,6%	3,7%	3,7%	100%

Se è vero che gli studenti dei due campioni intravedono lo scenario formativo futuro in maniera diversa, non sembrano molto dissimili rispetto alla capacità di immaginare un profilo professionale coerente con gli studi intrapresi. Infatti, circa un terzo dell'uno e dell'altro campione all'atto dell'iscrizione non aveva la minima idea di cosa potesse fare nel mondo del lavoro con la laurea conseguita. Le difficoltà ad immaginare il futuro lavorativo si manifestano anche nelle risposte degli altri intervistati del campione di Sociologia che, a differenza dei coetanei di Ingegneria, si concentrano più sugli ambiti di lavoro che sulle figure professionali che potranno in seguito ricoprire. Tuttavia, bisogna rilevare che all'atto

⁶⁸ La variazione dell'incidenza delle varie intenzioni post-laurea può essere ragionevolmente ed in parte attribuita alle risposte mancanti degli studenti che nel periodo intercorso hanno abbandonato gli studi.

dell'iscrizione una quota non trascurabile del campione di Ingegneria (19%) prospettava l'auspicio di trovare "genericamente" lavoro in azienda al termine degli studi.

Cosa succede a due anni dall'iscrizione? La quota degli studenti senza idee precise tende ad abbassarsi, anche in virtù delle mancate risposte di coloro che hanno abbandonato o eventualmente cambiato il corso di studi e si attesta intorno al 19% a Sociologia e al 14% a Ingegneria. Da rilevare che la quota degli studenti che aspirano ad un lavoro "generico" tende ad aumentare (12% vs. 9,2% a Sociologia e 21,4% vs. 18,7% a Ingegneria), segnalando la persistente difficoltà di una parte degli studenti ad immaginare un futuro professionale più coerente con gli studi intrapresi.

Tab. 4.24
Distribuzione degli obiettivi professionali
degli studenti di Sociologia
al momento dell'iscrizione

	v.a.	%
<i>Lavorare nel settore della comunicazione/marketing</i>	26	20,0
<i>Lavorare nel terzo settore</i>	13	10,0
<i>Lavorare nei servizi sociali</i>	6	4,6
<i>Lavorare in altro settore (risorse umane, giustizia minorile, scuola, università, sanità)</i>	24	18,4
<i>Lavorare in azienda, ente pubblico o altrove</i>	12	9,2
<i>Convalidare gli studi per specializzarsi in settori affini (es. criminologia, scienze delle comunicazioni, psicologia)</i>	10	7,7
<i>Non aveva idee precise</i>	39	30,0
Totale	130	100,0

Tab. 4.25
Distribuzione degli obiettivi professionali
degli studenti di Sociologia
a 2 anni dall'iscrizione

	v.a.	%
<i>Lavorare nel settore della comunicazione/marketing</i>	26	25,5
<i>Lavorare nel terzo settore</i>	12	11,8
<i>Lavorare nei servizi sociali</i>	4	3,9
<i>Lavorare in altro settore (risorse umane, giustizia minorile, scuola, università, sanità)</i>	19	17,7
<i>Lavorare in azienda, ente pubblico o altrove</i>	13	12,7
<i>Convalidare gli studi per specializzarsi in settori affini (es. criminologia, scienze delle comunicazioni, psicologia)</i>	9	8,8
<i>Non ha idee precise</i>	19	18,6
Totale	102	100

Tab. 4.26
Distribuzione degli obiettivi professionali
degli studenti di Ingegneria
al momento dell'iscrizione

	v.a.	%
<i>Lavorare come dirigente, manager o consulente di azienda</i>	22	14,2
<i>Lavorare come programmatore/progettista o sistemista di rete</i>	17	11,0
<i>Lavorare come ingegnere</i>	12	7,7
<i>Lavorare nel settore dell'informatica</i>	13	8,4
<i>Lavorare in altro settore (chimico, elettronico, automobilistico, trasporti, aeronautica, comunicazione)</i>	16	10,3
<i>Lavorare in azienda, ente pubblico o altrove</i>	29	18,7
<i>Libera professione</i>	4	2,6
<i>Non aveva idee precise</i>	42	27,1
<i>Totale</i>	155	100,0

Tab. 4.27
Distribuzione degli obiettivi professionali
degli studenti di Ingegneria
a 2 anni dall'iscrizione

	v.a.	%
<i>Lavorare come dirigente, manager o consulente di azienda</i>	23	18,3
<i>Lavorare come programmatore/progettista o sistemista di rete</i>	13	10,3
<i>Lavorare come ingegnere</i>	8	6,3
<i>Lavorare nel settore dell'informatica</i>	12	9,5
<i>Lavorare in altro settore (chimico, elettronico, automobilistico, trasporti, aeronautica, comunicazione)</i>	20	15,9
<i>Lavorare in azienda, ente pubblico o altrove</i>	27	21,4
<i>Libera professione</i>	5	4,0
<i>Non ha idee precise</i>	18	14,3
<i>Totale</i>	126	100,0

4.3.2 La carriera universitaria

Dopo aver descritto le motivazioni della scelta e le intenzioni post-laurea dei due gruppi di intervistati, soffermiamoci adesso sugli esiti formativi degli studenti. Come si nota dalla tab. 4.28, il tasso di permanenza nella Facoltà di Sociologia è pari al 76,3% nell'anno successivo all'iscrizione e si attesta intorno al 73% a due anni dall'iscrizione. Cosa accade al restante 27% del campione di Sociologia? Il 15,6% degli studenti intervistati abbandona gli studi universitari. In particolare, il tasso di abbandono al 1° anno è del 15%, confermando la tesi di coloro che sostengono la necessità di pianificare delle azioni di tutorato durante i primi mesi di studio, al fine di prevenire la dispersione universitaria. Si tratta perlopiù di studenti che abbandonano a causa del lavoro, precedentemente svolto o recentemente intrapreso, o che hanno riscontrato problemi personali e/o familiari. Pochi sono i casi che dichiarano esplicitamente di aver fatto una scelta sbagliata o che attribuiscono la scelta dell'abbandono alle difficoltà riscontrate nell'organizzazione didattica (cfr. tab. 4.29). Circa il 12% del campione, invece, decide di cambiare corso di laurea. Il passaggio o trasferimento avviene perlopiù al termine del primo anno e si tratta nella metà dei casi di una scelta (dieci su venti) orientata verso un corso di laurea di psicologia, avvenuta in ritardo grazie all'esito positivo del test di ingresso precedentemente non superato.

Tab. 4.28 Le tappe della carriera universitaria degli studenti di Sociologia

2003-04	2004-05	v.a.	%	2005-06	v.a.	%
Iscrizione alla Facoltà di Sociologia	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	132	76,3	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	126	72,8
				<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	5	2,9
				<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	1	0,6
	<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	15	8,7	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	15	8,7
				<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	0	0,0
				<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	0	0,0
	<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	26	15,0	<i>Ha abbandonato gli studi universitari nell'a.a. 2004-05</i>	26	15,0
	Totale	173	100	Totale	173	100

Tab. 4.29 Distribuzione del motivo principale dell'abbandono (Sociologia)

	v.a.
<i>Motivi relativi al lavoro</i>	10
<i>Problemi personali e/o familiari</i>	7
<i>Errore nella scelta del corso di studi o in generale degli studi univ.</i>	4
<i>Difficoltà a seguire i corsi</i>	4
<i>Altro motivo</i>	2
Totale	27

Viceversa, come si può rilevare dalla lettura della tab. 4.30, il tasso di permanenza nel campione di Ingegneria è pari all'82,4% nell'anno successivo all'iscrizione e si attesta intorno al 78% a due anni dall'iscrizione. Circa il 5% abbandona gli studi universitari, senza far emergere una motivazione dominante, mentre il 18% del campione decide di cambiare corso di laurea. Anche per gli studenti di Ingegneria il passaggio o trasferimento avviene perlopiù al termine del primo anno e si tratta in un caso su tre (dieci su trenta) di una scelta orientata verso un corso di laurea dello stesso tipo, spesso all'interno della stessa facoltà.

Tab. 4.30 Le tappe della carriera universitaria degli studenti di Ingegneria

2003-04	2004-05	v.a.	%	2005-06	v.a.	%
Iscrizione alla Facoltà di Ingegneria	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	140	82,4	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	132	77,6
				<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	6	3,6
				<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	2	1,2
	<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	24	14,1	<i>Iscritto allo stesso c.d.l.</i>	24	14,1
				<i>Ha cambiato c.d.l.</i>	0	0,0
				<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	0	0,0
	<i>Ha abbandonato gli studi universitari</i>	6	3,5	<i>Ha abbandonato gli studi universitari nell'a.a. 2004-05</i>	6	3,5
	Totale	170	100	Totale	170	100

Concentriamoci adesso sulla tipologia della carriera universitaria degli studenti intervistati, considerando il numero di crediti formativi (CFU) acquisiti al 31 dicembre 2005. A tal proposito, va segnalato che in entrambe le Facoltà selezionate per il nostro studio vige uno “sbarramento” che non consente l’iscrizione agli anni successivi, nel caso in cui lo studente non accumuli un certo numero di CFU. Tale regolamento è stato attuato nel rispetto della riforma universitaria sancita dal D.M. 509/1999 che auspicava, tra le altre cose, una chiusura del percorso formativo universitario in tempi più rapidi, allo scopo di allinearsi con gli obiettivi degli altri Paesi europei. La presenza di questi sbarramenti, finalizzati al controllo dell’efficacia delle carriere universitarie degli studenti, ci ha consentito di costruire una tipologia del percorso universitario degli studenti intervistati, articolata in quattro categorie:

- *Abbandono*. Si tratta di studenti che hanno lasciato definitivamente il percorso universitario senza iscriversi nuovamente ad un altro corso di laurea;
- *Estremamente in ritardo/in ritardo*. Si tratta di studenti che non hanno raggiunto il numero di crediti previsto per il passaggio dal 1° al 2° anno (estremamente in ritardo) o dal 2° al 3° anno (in ritardo). Quasi tutti gli studenti che hanno cambiato

corso di studi nell'anno successivo all'immatricolazione appartengono a questa categoria;

- *Semi-regolare/regolare*. Si tratta di studenti iscritti perlopiù allo stesso corso di laurea scelto subito dopo il diploma, che hanno quasi raggiunto il numero di crediti previsto per il passaggio dal 2° al 3° anno (semi-regolari) o lo hanno già raggiunto (regolari).
- *Ultra-regolare*. Si tratta di studenti iscritti allo stesso corso di laurea scelto subito dopo il diploma e che hanno accumulato interamente o quasi interamente il numero di crediti previsto nel primo biennio (120).

Fig. 4.1 Tipologia di percorso universitario studente Sociologia (N° CFU a due anni dall'iscrizione)

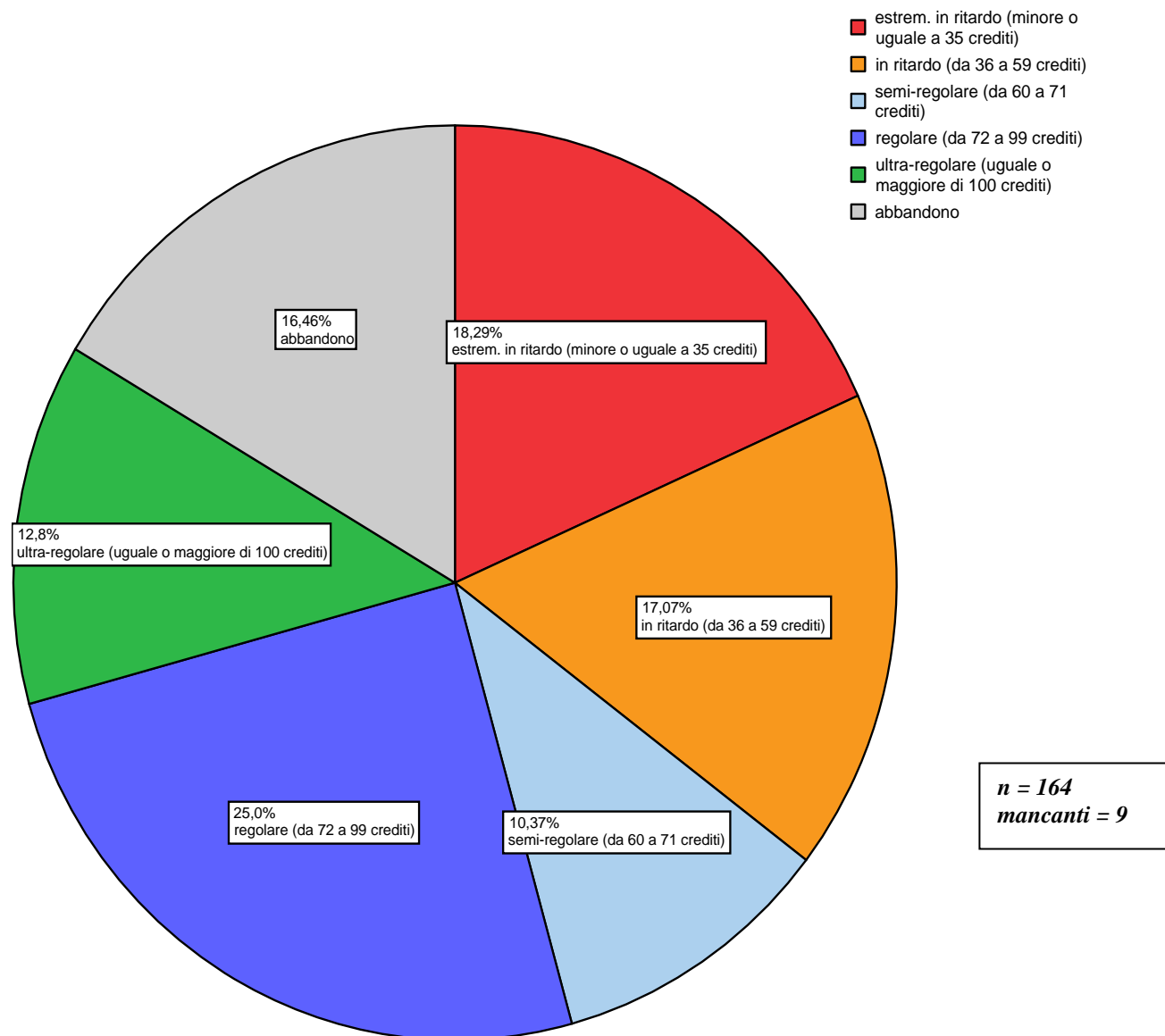
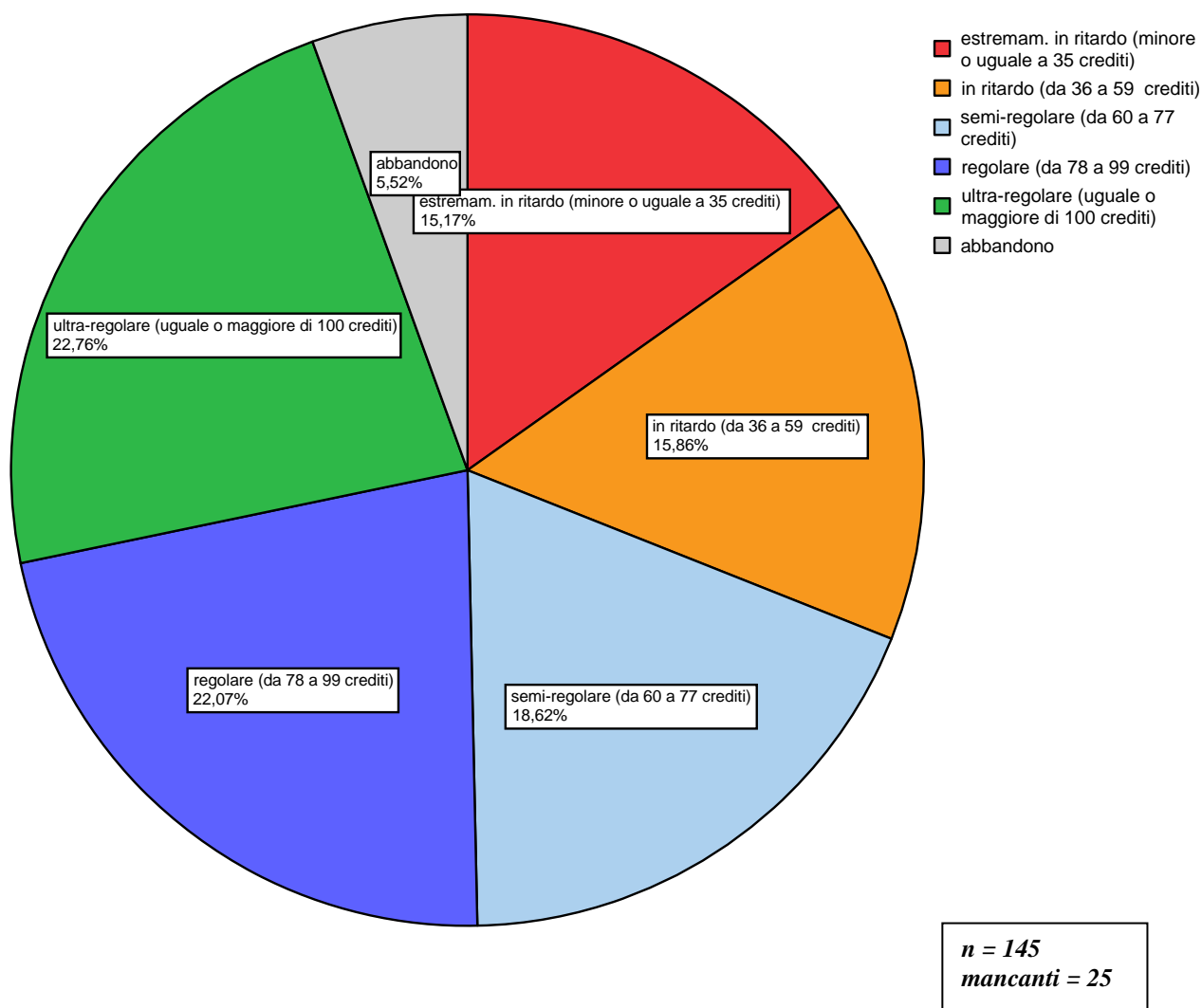


Fig. 4.2 Tipologia di percorso universitario studente Ingegneria (N° CFU a due anni dall'iscrizione)



Definita la tipologia, procediamo al confronto tra i due campioni⁶⁹. A tal proposito, visualizziamo i due grafici (fig. 4.1 e 4.2) in senso “orario”, procedendo nella lettura da un estremo negativo (zona grigia = abbandono) ad un estremo positivo (zona verde = ultra-regolare). Come si può osservare, la differenza tra i due campioni si riscontra proprio nelle

⁶⁹ In realtà, nella costruzione della tipologia si è tenuto conto di una differente soglia di “regolarità” nei due campioni poiché nell’una e nell’altra Facoltà non vige lo stesso tipo di sbarramento didattico per l’iscrizione ad anni successivi al primo. In particolare, per Sociologia il numero minimo per passare dal secondo al terzo anno è pari a 72 CFU, mentre per Ingegneria la soglia di sbarramento muta a seconda del corso di laurea. Nel nostro studio abbiamo optato per il tetto “più basso” tra i corsi di laurea selezionati, pari a 78 CFU.

suddette zone estreme. Riscontriamo, infatti, tra gli studenti di Sociologia un tasso di abbandono (16,5%) nettamente più alto di quello riscontrato tra i loro coetanei di Ingegneria (5,5%), e una quota di ultra-regolari (12,8%) chiaramente più bassa di quella riscontrata nell'altro campione (22,8%), mentre la parte di studenti "in ritardo" differisce di soli 5 punti percentuali tra i due gruppi di intervistati.

4.4 L'analisi del rendimento universitario

La carriera universitaria è influenzata da diversi fattori. Nei prossimi paragrafi cercheremo di mettere in luce soprattutto il "peso" del percorso scolastico, dapprima attraverso la ricostruzione degli elementi familiari che possono influire sulla scelta scolastica e poi mediante l'analisi dell'effetto del tipo di istruzione secondaria superiore sulla carriera universitaria degli studenti di Sociologia e di Ingegneria. Infine, introdurremo un modello di regressione lineare multipla per valutare anche l'influenza di altri fattori sul rendimento universitario.

4.4.1 L'analisi delle scelte e dei percorsi scolastici

Limitando momentaneamente il nostro campo di osservazione al campione degli studenti di Sociologia, rileviamo una forte influenza del voto di diploma di scuola media superiore sul tipo di percorso universitario. In pratica, più alto è il voto ottenuto tra i banchi di scuola, più alta è la probabilità di condurre una carriera regolare all'università. Infatti, come c'era da attendersi, l'incidenza dell'abbandono (cfr. tab. 4.31) è nettamente più elevata tra gli studenti diplomati con un voto tra 60 e 70 (23,3 %) che non tra gli studenti diplomati con un voto tra 81 e 90 (10%) o tra quelli diplomati con un voto tra 91 e 100 (3,7%). Viceversa, l'incidenza degli studenti ultra-regolari è nettamente più elevata tra gli studenti diplomati con un voto molto alto (circa il 30%) che non tra quelli che si diplomano con un voto basso (2,3%) o con un voto medio-basso (9,4%).

Tab. 4.31 Tipo di percorso universitario per classi di voto del diploma (Campione di Sociologia)

<i>Tipo di carriera</i>	<i>Classi voto diploma scuola media sup.</i>				<i>Totale</i>
	<i>60-70</i>	<i>71-80</i>	<i>81-90</i>	<i>91-100</i>	
<i>Abbandono</i>	23,3%	20,8%	10,0%	3,7%	16,0%
<i>Estrem. in ritardo/in ritardo</i>	48,8%	37,7%	27,5%	22,2%	35,6%
<i>Semi-regolare/regolare</i>	25,6%	32,1%	45,0%	44,4%	35,6%
<i>Ultra-regolare</i>	2,3%	9,4%	17,5%	29,6%	12,9%
<i>Totale</i>	100,0% (n = 43)	100,0% (n = 53)	100,0% (n = 40)	100,0% (n = 27)	100,0% (n = 163)

Dunque, tra gli studenti di Sociologia, il voto del diploma sembra essere un ottimo predittore del tipo di carriera universitaria. Si potrebbe pensare che i ragazzi potenzialmente più preparati, cioè coloro che ottengono voti più alti al diploma di scuola superiore, provengano da famiglie mediamente più istruite. E invece non è così. Mediamente il 16,7% del campione ha ottenuto un voto tra 91 e 100, ma tale percentuale sale al 21,7% se il padre dello studente ha un titolo di studio inferiore o pari alla qualifica professionale e scende al 13% se il padre è diplomato o laureato. Lo stesso si verifica se consideriamo il titolo di studio delle madri dei nostri intervistati, sebbene la differenza tra i vari livelli di istruzione sia meno evidente. Questa incongruenza, per certi versi inattesa, sembra essere confermata anche dagli altri indicatori dello *status* socio-economico familiare degli intervistati. Infatti, il figlio di un operaio nel 22% dei casi ha ottenuto un voto tra 91 e 100 all'esame di maturità, mentre questo è vero soltanto per il 7% dei figli degli impiegati e per il 16% dei figli dei professionisti. A questo punto può essere utile indagare su quale sia stata la scelta effettuata dalle famiglie, quando si è trattato di decidere in merito al passaggio dei ragazzi dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore. Notiamo dalle tabb. 4.32 e 4.33 che la scelta varia in maniera significativa in base al tipo di istruzione presente in famiglia. Da un lato ritroviamo i figli dei genitori più istruiti, che in un caso su tre seguono la strada del liceo scientifico, dall'altro ci sono i figli dei genitori meno istruiti, che in un caso su due seguono la strada del liceo socio-psico-pedagogico. Le altre scelte appaiono meno differenziate tra i vari livelli di istruzione, fatta eccezione per la opzione per l'istituto tecnico-professionale, che sembra maggiormente appannaggio dei figli (o meglio delle figlie dal momento che si tratta nell'80% dei casi di studentesse) che hanno una madre con un livello di istruzione medio-basso.

Tab. 4.32 Tipo di scuola frequentata dallo studente per livello di istruzione del padre dell'intervistato (Campione di Sociologia)

<i>Tipo di scuola frequentata dallo studente</i>	<i>Titolo di studio padre</i>		
	<i>Inferiore o pari alla qualifica prof.le</i>	<i>Diploma/ laurea</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo scientifico</i>	10,1%	32,7%	23,7%
<i>Liceo socio-psico-pedagogico</i>	47,8%	22,1%	32,4%
<i>Liceo classico/linguistico/altro tipo di liceo</i>	21,7%	23,1%	22,5%
<i>Tecnico o professionale</i>	20,3%	22,1%	21,4%
<i>Totale</i>	100% (n = 69)	100% (n = 104)	100% (n = 173)

Tab. 4.33 Tipo di scuola frequentata dallo studente per livello di istruzione della madre dell'intervistato (Campione di Sociologia)

<i>Tipo di scuola frequentata dallo studente</i>	<i>Titolo di studio madre</i>		
	<i>Inferiore o pari alla qualifica prof.le</i>	<i>Diploma/ laurea</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo scientifico</i>	12,2%	34,1%	23,7%
<i>Liceo socio-psico-pedagogico</i>	40,2%	25,3%	32,4%
<i>Liceo classico/linguistico/altro tipo di liceo</i>	20,7%	24,2%	22,5%
<i>Tecnico o professionale</i>	26,8%	16,5%	21,4%
<i>Totale</i>	100% (n = 82)	100% (n = 91)	100% (n = 173)

Allo stesso modo, tra i figli dei professionisti di media-elevata specializzazione la scelta ricade in un caso su tre sul liceo scientifico (37,8%), mentre tra i figli degli operai si riscontra una netta preferenza per il liceo socio-psico-pedagogico (46,7%). In definitiva, le scelte scolastiche effettuate dagli studenti del campione di Sociologia appaiono alquanto diversificate in base al contesto familiare di origine. Ma quali sono gli esiti di queste scelte? In altre parole, si tratta di scelte che portano a risultati scolastici soddisfacenti? Se dobbiamo esprimere una valutazione di queste scelte in base al voto di diploma, allora possiamo affermare che in un caso su quattro la scelta del tipo di scuola si rivela inefficace. Infatti, il 25,6% del campione degli studenti che scelgono Sociologia ha ottenuto all'esame di maturità un voto tra 60 e 70. Notiamo dalla tab. 4.34 che tale percentuale sale al 35% tra gli studenti provenienti da un istituto tecnico o professionale e al 30% tra quelli provenienti da un liceo scientifico. Viceversa, gli studenti provenienti da un classico, linguistico o socio-psico-pedagogico sono sovra-rappresentati tra coloro che hanno ottenuto un voto tra 91 e

100 all'esame di maturità, risultando probabilmente più preparati e motivati ad affrontare gli studi universitari (ed infatti sono sovra-rappresentati tra gli studenti che procedono in maniera più regolare all'università – cfr. tab. 4.35). Sorprende, invece, come soltanto uno dei trentasette studenti provenienti dal liceo scientifico abbia ottenuto un voto così alto.

Tab. 4.34 Classe di voto del diploma per tipo di scuola frequentata dallo studente (Campione di Sociologia)

<i>Classe di voto di diploma</i>	<i>Tipo di scuola di provenienza</i>				
	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Liceo socio-psico-pedagogico</i>	<i>Liceo classico /linguistico/ altro tipo di liceo</i>	<i>Tecnico o profess.le</i>	<i>Totale</i>
60-70	29,7%	18,2%	23,1%	35,1%	25,6%
71-80	37,8%	34,5%	20,5%	35,1%	32,1%
81-90	29,7%	25,5%	28,2%	18,9%	25,6%
91-100	2,7%	21,8%	28,2%	10,8%	16,7%
Totale	100,0% (n = 37)	100,0% (n = 55)	100,0% (n = 39)	100,0% (n = 37)	100,0% (n = 168)

Tab. 4.35 Tipo di carriera universitaria per tipo di scuola frequentata dallo studente (Campione di Sociologia)

<i>Tipo di carriera universitaria</i>	<i>Tipo di scuola di provenienza</i>				
	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Liceo socio-psico-pedagogico</i>	<i>Liceo classico /linguistico/ altro tipo di liceo</i>	<i>Tecnico o profess.le</i>	<i>Totale</i>
Abbandono	20,0%	13,0%	5,1%	30,6%	16,5%
Estremamente in ritardo/in ritardo	28,6%	35,2%	38,5%	38,9%	35,4%
Semi-regolare/regolare	45,7%	38,9%	30,8%	25,0%	35,4%
Ultra-regolare	5,7%	13,0%	25,6%	5,6%	12,8%
Totale	100% (n = 35)	100% (n = 54)	100% (n = 39)	100% (n = 36)	100% (n = 164)

In definitiva, l'indagine ha confermato le aspettative di quanti sostengono che l'aver ottenuto risultati brillanti a scuola offre buone possibilità di intraprendere in maniera regolare la carriera universitaria. Tuttavia, il rendimento scolastico (come quello universitario) è indubbiamente determinato da fattori attitudinali e motivazionali che vanno attentamente considerati in fase di orientamento alla scelta. E' probabile che gli effetti di una

scelta sbagliata in precedenza si ripercuotano fino all'università, frequentata sin dall'inizio con scarsa motivazione e senza una chiara percezione degli ostacoli da affrontare.

Spostando l'attenzione sugli studenti di Ingegneria, notiamo analogamente che esiste una relazione tra voto di maturità e tipo di carriera universitaria, dal momento che più della metà degli studenti che hanno ottenuto un voto di maturità medio-basso (60-75) si trova in ritardo con gli studi rispetto alla soglia di regolarità stabilita dalla propria facoltà e solo un quarto degli studenti con votazione molto alta (96-100) si trova in analoga condizione. La situazione si ribalta se osserviamo l'andamento degli ultra-regolari, che risultano essere sovra-rappresentati tra gli studenti con votazione superiore a 86 e decisamente sotto-rappresentati tra gli studenti che hanno ottenuto un voto tra 60 e 85.

Tab. 4.36 Tipo di percorso universitario per classe di voto del diploma (Campione di Ingegneria)⁷⁰

<i>Tipo di carriera universitaria</i>	<i>Classi voto diploma scuola media sup.</i>				<i>Totale</i>
	<i>60-75</i>	<i>76-85</i>	<i>86-95</i>	<i>96-100</i>	
<i>Abbandono</i>	7,4%	9,1%	6,3%	1,9%	5,5%
<i>Estrem. in ritardo/in ritardo</i>	55,6%	21,2%	31,3%	24,5%	31,0%
<i>Semi-regolare/regolare</i>	22,2%	60,6%	37,5%	39,6%	40,7%
<i>Ultra-regolare</i>	14,8%	9,1%	25,0%	34,0%	22,8%
<i>Totale</i>	100% (n = 27)	100% (n = 33)	100% (n = 32)	100% (n = 53)	100% (n = 145)

Inoltre, come evidenziato in precedenza nel campione di Sociologia, laddove gli studenti vivono con genitori che hanno un titolo di studio elevato e svolgono attività tecnico-intellettuali di media-elevata specializzazione tendono ad iscriversi al liceo scientifico o classico. Tuttavia, a differenza dei loro coetanei che optano per Sociologia, gli studenti di Ingegneria provenienti dal liceo scientifico o classico hanno condotto nella gran parte dei casi (62%) una carriera scolastica di successo (voto maggiore o uguale di 86/100) e hanno buone possibilità di continuare sulla stessa strada anche all'università (cfr. tab. 4.38).

⁷⁰ Le classi del voto di diploma degli studenti di Ingegneria sono state costruite in modo da evitare di ottenere dei marginali di colonna inferiori a 25 casi.

Tab. 4.37 Classi di voto del diploma per tipo di scuola frequentata dallo studente (Campione di Ingegneria)

<i>Classi di voto di diploma</i>	<i>Tipo di scuola di provenienza</i>		
	<i>Liceo scientifico/ altro liceo</i>	<i>Tecnico o profess.le</i>	<i>Totale</i>
60-75	17,9%	20,5%	18,6%
76-85	19,8%	30,8%	22,8%
86-95	21,7%	23,1%	22,1%
96-100	40,6%	25,6%	36,6%
Totale	100% (n = 106)	100% (n = 39)	100% (n = 145)

Tab. 4.38 Tipo di carriera universitaria per tipo di scuola frequentata dallo studente (Campione di Ingegneria)

<i>Tipo di carriera</i>	<i>Tipo di scuola di provenienza</i>		
	<i>Liceo scientifico/ altro liceo</i>	<i>Tecnico o profess.le</i>	<i>Totale</i>
Abbandono	1,9%	15,4%	5,5%
Estremamente in ritardo/in ritardo	28,3%	38,5%	31,0%
Semi-regolare/regolare	40,6%	41,0%	40,7%
Ultra-regolare	29,2%	5,1%	22,8%
Totale	100% (n = 106)	100% (n = 39)	100% (n = 145)

In conclusione, possiamo affermare che l'origine sociale condiziona le scelte scolastiche e spesso l'esito delle transizioni scolastiche dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore, ribadendo la tesi degli autori che si rifanno alla teoria della scelta razionale⁷¹, ossia che "le famiglie di classe superiore e media vedono nell'istruzione superiore di stampo liceale (e in quella universitaria) uno strumento cruciale per garantire la stabilità della posizione sociale dei loro figli. Esse sono conseguentemente indotte a spendere cifre consistenti negli studi dei propri eredi anche quando le abilità intellettuali di costoro siano piuttosto contenute e tali da rendere l'investimento educativo effettuato su di essi sensibilmente rischioso. Non accade così, invece, tra le classi socialmente meno

⁷¹ Oltre alla teoria della scelta razionale, bisogna sottolineare il contributo della teoria della deprivazione culturale e della teoria della centralità dell'insegnante sulla questione della scarsa presenza dei figli delle classi subalterne nei livelli di istruzione più elevati. In questa sede accogliamo la tesi di Schizzerotto e Barone (2006) che individuano nell'approccio della scelta razionale un tentativo di superare i limiti delle spiegazioni proposte dagli approcci precedenti.

privilegiate” (Schizzerotto, 2006 p. 97). A tal proposito appare interessante sottolineare la peculiarità del caso di Sociologia, dove la stratificazione sociale condizionerebbe la scelta del tipo di istruzione liceale, portando le famiglie di classe medio-alta a scegliere per i propri figli il liceo scientifico e quelle delle classi inferiori ad optare per il liceo socio-psico-pedagogico, evidenziando un tipo di disuguaglianza *orizzontale* anziché *verticale*⁷² (*ibidem*).

Tuttavia, la nostra indagine fornisce anche elementi a conferma della tesi di coloro che sostengono la necessità di un orientamento precoce nel passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore, nonché la possibilità di implementare un attento monitoraggio dei risultati e delle attitudini degli studenti sin dai primi anni della scuola media superiore. Ovviamente questo si potrebbe mettere in pratica a patto che si realizzi un’interazione efficace tra Scuola e Università.

In virtù del confronto tra i due campioni, possiamo affermare che tra gli studenti di Ingegneria il processo di orientamento è stato decisamente più efficace, sin dal momento della scelta della scuola media superiore. Ciò non sempre è accaduto per i loro coetanei che hanno deciso di optare per Sociologia. Tale *deficit* iniziale di orientamento potrebbe implicare un’attenta fase di monitoraggio degli interessi e delle attitudini personali al termine del percorso scolastico, che sia in grado di garantire maggiormente una scelta formativa consapevole, eventualmente anche alternativa all’università. Ad ogni modo, l’obiettivo e l’esito auspicabile della transizione dalla scuola all’università deve essere una scelta meditata e dettata (nel caso di Sociologia) dall’interesse verso le scienze sociali, nonché dal possesso di requisiti minimi. L’assenza di queste caratteristiche rischia di generare percorsi formativi notevolmente irregolari.

4.4.2 L’influenza del tipo di scuola sul rendimento universitario

Le indagini empiriche in materia di disuguaglianza *relativa*⁷³ di istruzione hanno messo in luce “la progressiva riduzione del peso delle origini sociali sulle opportunità (nette) di conseguire i vari titoli di studio mano a mano che si sale nella scala della stratificazione scolastica. Per esprimerci in altre parole, potremmo dire che gli effetti netti, positivi o negativi, delle origini sociali sono elevati all’inizio del processo di partecipazione scolastica, si riducono nel passaggio dall’istruzione d’obbligo alla scuola secondaria superiore e si

⁷² Per *disuguaglianza verticale* intendiamo le disparità esistenti tra i soggetti di diversa estrazione sociale nei livelli di scolarità raggiunti. Per *disuguaglianza orizzontale* intendiamo invece le disuguaglianze relative “agli indirizzi formativi scelti a parità di ordine e grado di istruzione” (Schizzerotto, 2006 p. 98).

⁷³ Per approfondire la differenza fra disuguaglianza *assoluta* e *relativa* di scolarità cfr. Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell’istruzione*, Bologna, ed. Il Mulino, 2006.

attenuano ulteriormente nella transizione da quest'ultima all'università⁷⁴” (Schizzerotto, 2006 p. 87). Per questo motivo si è deciso non tanto di approfondire la relazione diretta tra origine sociale familiare e rendimento universitario, quanto l'effetto del tipo di indirizzo formativo sul rendimento universitario. A tale scopo si è deciso di considerare come indice di successo formativo universitario anche la media-voti degli esami sostenuti dai nostri studenti oltre al n° CFU. Infatti, ci sono studenti che privilegiano l'uno o l'altro fattore nella loro carriera. Ecco perché abbiamo ritenuto opportuno creare una nuova variabile costituita dalla combinazione dei due fattori: n° CFU e media-voti. La relazione tra le due variabili risulta significativa⁷⁵ in entrambi i campioni ($r = 0,483$ a Sociologia; $r = 0,365$ ad Ingegneria), ma non è molto stretta. Di conseguenza, per stimare con maggiore precisione il rendimento universitario, è utile costruire un sistema di pesi⁷⁶ che “premia” gli studenti che hanno superato gli esami con un voto-medio superiore al valore medio riscontrato nel campione e “punisce” coloro che hanno superato gli esami con un voto-medio inferiore al valore medio rilevato nel campione. Otteniamo in questo modo una “fotografia” ancor più precisa del rendimento universitario nei due campioni⁷⁷, che naturalmente esclude i soggetti che hanno abbandonato gli studi universitari.

Alla luce dei dati illustrati in precedenza ci siamo chiesti se il tipo di scuola frequentato dallo studente potesse influenzare il rendimento universitario. Dopo aver “dicotomizzato” la variabile tipo di scuola in “liceo/altro tipo di istituto” abbiamo effettuato il test t di uguaglianza delle medie per campioni indipendenti (cfr. tabb. 4.39 - 4.42).

⁷⁴ Una spiegazione plausibile di tale risultato è riscontrabile nell'ipotesi della selezione differenziale (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1980; 1981) utilizzata da alcuni studiosi (Shavit e Westerbeek, 1997) nell'analisi dell'efficacia delle riforme scolastiche.

⁷⁵ La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

⁷⁶ Dopo aver standardizzato la variabile “media-voti” si è proceduto ad una ricodifica della variabile nel seguente modo: attribuzione del peso “1” ai punteggi che oscillavano da -0,5 a +0,5; attribuzione di un ulteriore decimo di punto ai punteggi superiore alla media di 1σ e multipli di 1σ ; diminuzione di un ulteriore decimo di punto ai punteggi inferiori alla media di 1σ e multipli di 1σ .

⁷⁷ In realtà, bisogna segnalare che le interviste sono state effettuate successivamente alla data del 31/12/2005, data di riferimento della rilevazione del n° CFU. E' probabile dunque che gli studenti anziché riferirsi a quella data, si siano riferiti al momento dell'intervista, quando già erano trascorse una o due sessioni d'esame dal periodo di riferimento della rilevazione del dato inficiando di conseguenza l'attendibilità del dato.

Tab. 4.39 Riepilogo dei valori medi della variabile oggetto del test all'interno dei due gruppi di interesse (Campione Sociologia)

<i>Variabile oggetto del test</i>	<i>Variabile di raggruppamento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>	<i>Errore std. Media</i>
<i>N°CFU ponderato per la media</i>	<i>tecnico/altro tipo di istituto</i>	25	56,0520	36,45258	7,29052
	<i>liceo scientifico/altro liceo</i>	109	67,4633	34,24752	3,28032

Tab. 4.40 Test t di uguaglianza delle medie (Campione Sociologia)

<i>Variabile</i>	<i>Test t di uguaglianza delle medie</i>						
<i>N° CFU ponderato per il voto medio</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-code)</i>	<i>Differenza fra medie</i>	<i>Differenza errore standard</i>	<i>Intervallo di confidenza per la differenza al 95%</i>	
						<i>Inferiore</i>	<i>Superiore</i>
<i>Assumi varianze uguali</i>	-1,485	132	0,140	-11,41130	7,68570	-26,61438	3,79178
<i>Non assumere varianze uguali</i>	-1,427	34,388	0,162	-11,41130	7,99451	-27,65134	4,82874

Tab. 4.41 Riepilogo dei valori medi della variabile oggetto del test all'interno dei due gruppi di interesse (Campione Ingegneria)

<i>Variabile oggetto del test</i>	<i>Variabile di raggruppamento</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>	<i>Errore std. Media</i>
<i>N°CFU ponderato per la media</i>	<i>tecnico/altro tipo di istituto</i>	31	53,7903	28,41867	5,10414
	<i>liceo scientifico/altro liceo</i>	104	78,3827	33,45503	3,28054

Tab. 4.42 Test t di uguaglianza delle medie (Campione ingegneria)

<i>Variabile</i>	<i>Test t di uguaglianza delle medie</i>						
<i>N° CFU ponderato per il voto medio</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-code)</i>	<i>Differenza fra medie</i>	<i>Differenza errore standard</i>	<i>Intervallo di confidenza per la differenza al 95%</i>	
						<i>Inferiore</i>	<i>Superiore</i>
<i>Assumi varianze uguali</i>	-3,711	133	0,000	-24,59237	6,62745	-37,70121	-11,48352
<i>Non assumere varianze uguali</i>	-4,053	57,068	0,000	-24,59237	6,06747	-36,74196	-12,44278

La differenza di rendimento tra i due gruppi risulta significativa nel campione di Ingegneria, mentre non risulta significativa nel campione di Sociologia⁷⁸. In altre parole, il fatto che uno studente di Sociologia abbia frequentato un liceo o un altro tipo di istituto non

⁷⁸ Al fine di controllare la robustezza delle differenze fra i tipi di scuola nei due campioni abbiamo replicato il test t di uguaglianza delle medie anche sulla variabile “n° CFU” raggiungendo gli stessi risultati.

sembra così importante ai fini della stima del rendimento universitario, mentre risulterebbe maggiormente discriminante per uno studente che sceglie un corso di studi di Ingegneria⁷⁹. In realtà, come abbiamo notato in precedenza, il tipo di percorso liceale degli studenti di Sociologia intervistati non è lo stesso, mentre appare molto più omogeneo ad Ingegneria⁸⁰. Di conseguenza abbiamo separato gli studenti dello scientifico e del classico da quelli di altra formazione liceale (perlopiù socio-psico-pedagogica) ed effettuato l'analisi della varianza del rendimento universitario tra i tre gruppi (cfr. tabb. 4.43-4.44).

Tab. 4.43 Riepilogo delle statistiche descrittive per l'analisi della varianza del n° medio CFU tra le modalità della variabile "tipo di scuola" (Campione Sociologia)

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>	<i>Errore std.</i>	<i>Intervallo di confidenza 95% per la media</i>		<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>
					<i>Limite inferiore</i>	<i>Limite superiore</i>		
<i>liceo scientifico/classico</i>	44	69,2864	37,37902	5,63510	57,9221	80,6506	0,00	144,00
<i>altro liceo</i>	65	66,2292	32,19761	3,99362	58,2511	74,2074	12,00	132,00
<i>altro tipo di istituto scolastico</i>	25	56,0520	36,45258	7,29052	41,0051	71,0989	0,00	144,00
<i>Totale</i>	134	65,3343	34,81546	3,00760	59,3854	71,2832	0,00	144,00

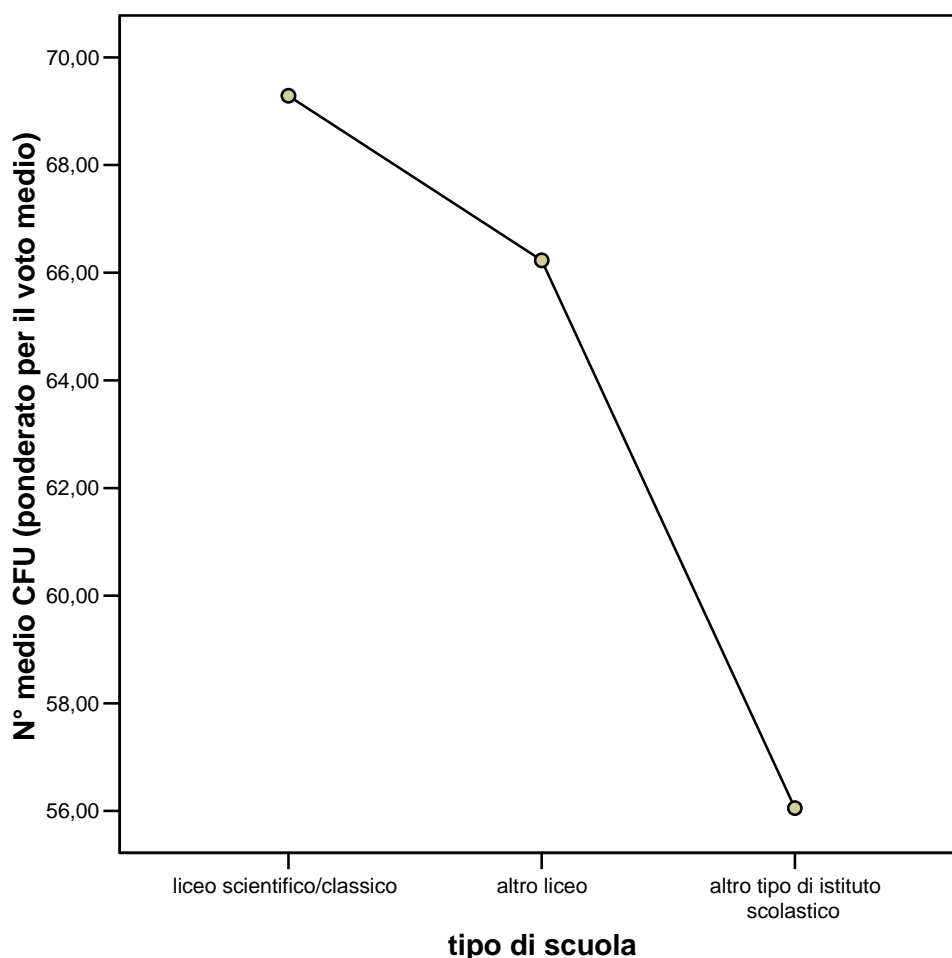
Tab. 4.44 Analisi della varianza del rendimento universitario tra le modalità della variabile "tipo di scuola" (Campione Sociologia)

	<i>Somma dei quadrati</i>	<i>df</i>	<i>Media dei quadrati</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Fra gruppi</i>	2893,313	2	1446,657	1,197	0,305
<i>Entro gruppi</i>	158318,129	131	1208,535		
<i>Totale</i>	161211,442	133			

⁷⁹ Risultati analoghi sono stati raggiunti anche da un'altra ricerca effettuata da Di Nuovo, Genovesi e Scaffidi (2003) su un campione di studenti dell'Ateneo di Catania. In merito alla riuscita negli studi universitari non si sono riscontrate differenze di genere, mentre è stata confermata l'ipotizzata differenza significativa per scuole di provenienza ($p < .01$), visto che il successo maggiore è stato riportato dagli studenti provenienti dai licei e quello più basso dagli studenti provenienti dagli indirizzi tecnici o professionali.

⁸⁰ Per questo motivo possiamo ritenere esaustivi i risultati del test t di uguaglianza delle medie effettuato sul campione di Ingegneria.

Fig. 4.3 “n° medio CFU” per “tipo di scuola” frequentata dallo studente (Campione di Sociologia)



Come si rileva dalla lettura della tab. 4.44, anche l’analisi della varianza restituisce una differenza scarsamente significativa del rendimento universitario medio tra i tre gruppi in esame, mettendo in discussione la convinzione che dovunque gli studenti universitari provenienti dai licei siano di gran lunga più bravi degli altri. Questo assunto risulta, infatti, confermato solo in parte dalla nostra ricerca che ha evidenziato la necessità di articolare la programmazione dei servizi di orientamento in ingresso sulla base delle specifiche esigenze manifestate dalla popolazione dei potenziali iscritti all’una e all’altra facoltà.

4.4.3 L’influenza di altri fattori sul rendimento universitario

Al fine di analizzare la relazione tra il percorso scolastico e il “peso” di altri fattori sul rendimento universitario presentiamo di seguito un modello di regressione costruito per “predire” il rendimento universitario degli studenti dei due campioni in base al capitale culturale familiare, al percorso scolastico e alla partecipazione dello studente intervistato

nell'ambiente universitario. Il modello di regressione finale viene proposto dopo aver applicato il metodo “*stepwise*” che ha escluso dal modello le variabili non correlate in maniera significativa con la dipendente (cfr. tab. 4.45-4.46).

Tab. 4.45 Variabili escluse dal modello di regressione secondo il metodo *stepwise* (Campione di Sociologia)

<i>Modello</i>	<i>Gruppo variabili</i>	<i>variabili</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>Correlazioni parziali</i>
1	Famiglia	<i>N° anni istruzione madre studente</i>	0,863	0,390	0,078
		<i>N° anni istruzione padre studente</i>	0,935	0,352	0,084
		<i>Età intervistato</i>	-0,610	0,543	-0,055
		<i>Numero membri conviventi famiglia intervistato</i>	0,366	0,715	0,033
	Scuola	<i>Tipo di scuola (a)</i>	1,677	0,096	0,149
		<i>Voto di maturità</i>	2,916	0,004	0,254
		<i>N° ripetenze scuola</i>	-0,882	0,380	-0,079
	Università	<i>Studente lavoratore (b)</i>	-1,323	0,188	-0,118
		<i>Corsi frequentati nel 1° semestre dell'anno in corso</i>	1,789	0,076	0,159
2	Famiglia	<i>N° anni istruzione madre studente</i>	1,328	0,187	0,119
		<i>N° anni istruzione padre studente</i>	1,238	0,218	0,111
		<i>Età intervistato</i>	-,0220	0,826	-0,020
		<i>Numero membri conviventi famiglia intervistato</i>	,0285	0,776	0,026
	Scuola	<i>Tipo di scuola (a)</i>	1,494	0,138	0,134
		<i>N° ripetenze scuola</i>	-,0718	0,474	-0,065
	Università	<i>Studente lavoratore (b)</i>	-1,281	0,203	-0,115
		<i>Corsi frequentati nel 1° semestre dell'anno in corso</i>	1,621	0,108	0,145

(a) Regressore indicatore “liceo” (1) – cat. di riferimento “non liceo” (0)

(b) Regressore indicatore “lavoratore” (1) – cat. di riferimento “non lavoratore” (0)

Tab. 4.46 Variabili escluse dal modello di regressione secondo il metodo *stepwise* (Campione di Ingegneria)

<i>Modello</i>	<i>Gruppo variabili</i>	<i>variabili</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>Correlazioni parziali</i>
1	Famiglia	<i>N° anni di istruzione madre studente</i>	0,933	0,352	0,084
		<i>N° anni di istruzione padre studente</i>	0,451	0,653	0,041
		<i>Età intervistato</i>	-1,237	0,218	-0,111
		<i>Numero membri conviventi famiglia intervistato</i>	-0,407	0,684	-0,037
	Scuola	<i>Tipo di scuola (a)</i>	2,695	0,008	0,236
		<i>Voto di maturità</i>	3,923	0,000	0,333
		<i>N° ripetenze scuola</i>	-2,941	0,004	-0,256
	Università	<i>Studente lavoratore (b)</i>	-1,566	0,120	-0,140
		<i>Corsi frequentati nel 1° semestre anno in corso</i>	1,238	0,218	0,111
2	Famiglia	<i>N° anni di istruzione madre studente</i>	0,903	0,368	0,081
		<i>N° anni di istruzione padre studente</i>	0,792	0,430	0,071
		<i>Età intervistato</i>	-0,942	0,348	-0,085
		<i>Numero membri conviventi famiglia intervistato</i>	-0,603	0,547	-0,055
	Scuola	<i>Tipo scuola (a)</i>	2,648	0,009	0,233
		<i>N° ripetenze scuola</i>	-1,788	0,076	-0,160
	Università	<i>Studente lavoratore (b)</i>	-1,043	0,299	-0,094
		<i>Corsi frequentati nel 1° semestre anno in corso</i>	1,206	0,230	0,109
3	Famiglia	<i>N° anni di istruzione madre studente</i>	0,115	0,908	0,010
		<i>N° anni di istruzione padre studente</i>	0,144	0,886	0,013
		<i>Età intervistato</i>	-0,996	0,321	-0,090
		<i>Numero membri conviventi famiglia intervistato</i>	-0,649	0,518	-0,059
	Scuola	<i>N° ripetenze scuola</i>	-1,722	0,088	-0,155
	Università	<i>Studente lavoratore (b)</i>	-0,858	0,393	-0,078
		<i>Corsi frequentati nel 1° semestre anno in corso</i>	0,898	0,371	0,081

(a) Regressore indicatore “liceo” (1) – cat. di riferimento “non liceo” (0)

(b) Regressore indicatore “lavoratore” (1) – cat. di riferimento “non lavoratore” (0)

Come si evince dalle tabb. 4.45 e 4.46 il grado d'istruzione dei genitori non influenza direttamente il rendimento universitario degli studenti intervistati, mentre la preparazione scolastica e la partecipazione attiva all'ambiente universitario rivestono sicuramente un ruolo importante nella conduzione della carriera universitaria. In realtà l'indagine⁸¹ effettuata sugli studenti di sociologia immatricolati nell'a.a. 2001/2002 al fine di monitorare i primi esiti della riforma universitaria aveva bene evidenziato l'influenza del numero di corsi seguiti sul numero di esami sostenuti con successo. Tuttavia, la stessa indagine aveva messo in luce che il fatto stesso di seguire oltre quattro corsi in un semestre poteva provocare un abbassamento della curva del rendimento. Di seguito si presentano i risultati della versione finale del modello e l'equazione di regressione per stimare il rendimento universitario dell'uno e dell'altro campione di studenti.

Tab. 4.47 Riepilogo del modello di regressione (campione di Sociologia)

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Errore std. della stima
1	0,386(a)	0,149	0,142	32,37714
2	0,452(b)	0,204	0,191	31,44021

a Stimatori: (Costante), Corsi frequentati nell'a.a. precedente⁸²

b Stimatori: (Costante), Corsi frequentati nell'a.a. precedente, Voto di maturità

Tab. 4.48 Coefficienti stimati del modello di regressione (a) (campione di Sociologia)

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.
		B	Errore std.	Beta		
1	(Costante)	46,245	5,031		9,192	0,000
	Corsi frequentati nell'a.a. precedente	4,504	0,965	0,386	4,666	0,000
2	(Costante)	-9,272	19,658		-0,472	0,638
	Corsi frequentati nell'a.a. precedente	3,727	0,975	0,320	3,824	0,000
	Voto di maturità	0,732	0,251	0,244	2,916	0,004

(a) Variabile dipendente: N° CFU ponderato per il voto medio degli esami sostenuti.

$$\begin{aligned}
 \text{Rendimento Sociologia (n° CFU ponderato per il voto medio)} = \\
 a + b_1X_1 + b_2X_2 + e \\
 -9,272 + 3,727 X_1^{\text{n° corsi frequentati}} + 0,732 X_2^{\text{voto di maturità}} + e
 \end{aligned}$$

⁸¹ Cfr. Zaccaria, Ragozini, 2005.

⁸² Il dato relativo alla frequenza dei corsi si riferisce al 2004/05, anno in cui il 90% degli studenti del campione di Sociologia risulta iscritto alla Facoltà a cui era iscritto nell'a.a. precedente.

Tab. 4.49 Riepilogo del modello di regressione (Campione di Ingegneria)

Modello	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Errore std. della stima
1	0,361(a)	0,130	0,123	31,58377
2	0,476(b)	0,227	0,214	29,89665
3	0,519(c)	0,269	0,251	29,19182

(a) Stimatori: (Costante), Corsi frequentati nell'a.a. precedente⁸³

(b) Stimatori: (Costante), Corsi frequentati nell'a.a. precedente, Voto di maturità

(c) Stimatori: (Costante), Corsi frequentati nell'a.a. precedente, Voto di maturità, Tipo di scuola

Tab. 4.50 Coefficienti stimati del modello di regressione (a) (Campione di Ingegneria)

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.
		B	Errore std.	Beta		
1	(Costante)	30,843	10,235		3,014	0,003
	Corsi frequentati nell'a.a. precedente	5,361	1,262	0,346	4,249	0,000
2	(Costante)	-44,248	21,317		-2,076	0,040
	Corsi frequentati nell'a.a. precedente	4,899	1,203	0,316	4,072	0,000
	Voto di maturità	0,896	0,226	0,307	3,957	0,000
3	(Costante)	-49,029	20,819		-2,355	0,020
	Corsi frequentati nell'a.a. precedente	4,098	1,204	0,264	3,404	0,001
	Voto di maturità	0,864	0,221	0,296	3,919	0,000
	Tipo di scuola (b)	17,896	6,220	0,223	2,877	0,005

(a) Variabile dipendente: N° CFU ponderato per il voto medio degli esami sostenuti.

(b) Regressore indicatore "liceo" (1) – cat. di riferimento "non liceo" (0)

$$\begin{aligned}
 \text{Rendimento Ingegneria (n° CFU ponderato per il voto medio)} = \\
 a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + e \\
 -49,029 + 4,098 X_1^{\text{n° corsi frequentati}} + 0,864 X_2^{\text{voto di maturità}} + 17,896 X_3^{\text{Liceo}} + e
 \end{aligned}$$

⁸³ Il dato relativo alla frequenza dei corsi si riferisce al 2004/05, anno in cui l'88% del campione di Ingegneria risulta iscritto alla Facoltà a cui era iscritto nell'a.a. precedente.

Come si può notare, le variabili inserite nel modello risultano tutte significativamente correlate alla variabile dipendente e il modello di regressione nella versione finale giunge a “spiegare” circa il 20% della varianza del rendimento universitario medio degli studenti di Sociologia ($R\text{-quadrato} = 0,204$) e circa il 27% della varianza del rendimento universitario medio degli studenti di Ingegneria ($R\text{-quadrato} = 0,269$). In linea con i risultati emersi in precedenza, l'introduzione del tipo di scuola⁸⁴ nel modello relativo al campione di Ingegneria abbassa in maniera palese l'effetto netto della partecipazione ai corsi universitari (il coefficiente Beta⁸⁵ passa da 0,316 a 0,264), a conferma del fatto che l'influenza positiva della frequenza dei corsi è evidentemente “filtrata” dalla preparazione di base fornita dal tipo di istruzione secondaria superiore ricevuta.

⁸⁴ La presenza di una variabile categoriale o *qualitativa* in un modello di regressione non pone particolari problemi se la traduciamo in un appropriato numero di regressori. “La procedura più usata, denominata codifica binaria, si basa sull'idea di presenza/assenza – in corrispondenza di ciascun caso considerato – delle categorie (o modalità) in cui si articola la variabile qualitativa di interesse” (Pisati, 2003 p. 51). Nel modello considerato, la variabile indipendente può assumere due modalità: “non proveniente da liceo” e “proveniente da liceo”. Quando un caso preso in esame non proviene da un liceo, allora la modalità “non proveniente da liceo” è presente mentre la modalità “proveniente da liceo” è assente; viceversa, quando si prende in considerazione un caso che proviene da un liceo, la modalità “non proveniente da liceo” è assente mentre la modalità “proveniente da liceo” è presente. Queste informazioni possono essere espresse in termini quantitativi mediante due regressori: il primo – che indichiamo con il simbolo X_1 – ha lo scopo di rappresentare la modalità “proveniente da liceo” e assumerà valore 1 in tutti i casi in cui tale modalità è presente (studenti che provengono da un liceo) e valore 0 in tutti i casi in cui la modalità è assente (studenti che non provengono da un liceo); a sua volta il secondo regressore – che indichiamo con il simbolo X_2 – ha lo scopo di rappresentare la modalità “non proveniente da liceo” e assumerà valore 1 in tutti i casi in cui tale modalità è presente (studenti che non provengono da un liceo) e valore 0 in tutti i casi in cui la modalità è assente (studenti che provengono da un liceo) (Pisati, 2003). “I due regressori creati secondo questa procedura sono detti *regressori indicatori*, in quanto ognuno di essi ha la funzione di indicare se la modalità della variabile qualitativa che rappresenta è presente o assente nei vari casi considerati” (*ibidem*, p. 51). I regressori indicatori sono anche detti regressori *dummy* o anche *dummy variables*. Nel caso delle variabili dicotomiche, notiamo che “conoscendo il valore assunto da uno dei due regressori siamo in grado di stabilire con precisione il valore assunto dall'altro” (*ibidem*, p. 52). Da ciò si arguisce che tutta l'informazione di cui abbiamo bisogno per esprimere in termini quantitativi il tipo di istituto scolastico di provenienza dei nostri intervistati è contenuta in uno solo dei due regressori. “Più in generale, ogni volta che si desidera esprimere in termini quantitativi l'informazione contenuta in una variabile indipendente qualitativa che si articola in R categorie, è sufficiente creare $R-1$ regressori indicatori (o regressori *dummy*), cioè uno per ogni categoria meno una. La categoria “esclusa” viene chiamata *categoria di riferimento* e svolge un ruolo essenziale nell'interpretazione dei risultati di un modello di regressione” (*ibidem*).

⁸⁵ Beta è il parametro b standardizzato. “Il problema della standardizzazione nasce dal fatto che le variabili esplicative sono in genere espresse con differenti unità di misura: la procedura di standardizzazione uniforma le loro unità di misura [...] I punteggi standardizzati dipendono dalla distribuzione della variabile ed in particolare dalla sua varianza:

$$\text{beta} = b * S_x / S_y$$

Quindi il parametro standardizzato non esprime solo l'influenza di X su Y , ma incorpora anche elementi legati alla distribuzione di X e di Y (effetto tanto maggiore quanto maggiore è la varianza di X e minore quella di Y)” (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001).

4.5 L'analisi degli indicatori di partecipazione alle iniziative di orientamento

Fin qui ci siamo occupati del peso del curriculum scolastico nella carriera universitaria. Nei prossimi paragrafi presenteremo i risultati relativi agli indicatori di “partecipazione” alle attività di orientamento. Ripercorrendo il cammino dello studente, concentreremo la nostra attenzione sulle iniziative organizzate dalla scuola e dall'università nell'ultimo anno della scuola media superiore e sull'incisività del ruolo delle agenzie educative nella scelta universitaria. Arriviamo poi all'università, dove lo studente è accolto dallo sportello di orientamento.

4.5.1 La partecipazione alle iniziative di orientamento per il passaggio dalla scuola all'università

Nel precedente paragrafo è emersa l'importanza di un'azione di orientamento nel passaggio dalle scuole medie alle scuole superiori. Abbiamo notato come la scelta di un liceo o di un altro tipo di istituto, effettuata in maniera frettolosa o comunque senza tener conto delle reali attitudini e vocazioni degli studenti, rischi di generare percorsi universitari irregolari e/o a rischio di insuccesso.

In questo paragrafo descriveremo la posizione dei due campioni sulle principali dimensioni dell'orientamento universitario. Innanzitutto cercheremo di ricostruire il tipo di orientamento ricevuto dagli studenti negli ultimi anni delle scuole superiori. Successivamente, quasi a ripercorrere le tappe principali della transizione da uno stadio all'altro del percorso formativo, passeremo a descrivere la partecipazione degli studenti alle iniziative messe in campo dall'università per aiutarli nella scelta al momento del passaggio all'università. In seguito ci concentreremo su quelle che sono state le azioni messe in campo dai singoli studenti, indipendentemente dalle azioni “istituzionali” promosse da scuola e università. Infine, quasi a tracciare un bilancio, cercheremo di definire la mappa dell'orientamento in ingresso dei due gruppi di studenti in oggetto, cercando di ricostruire il ruolo degli agenti di socializzazione coinvolti nel processo di orientamento rispetto al momento della scelta universitaria.

Tab. 4.51 Distribuzione dell'indice di partecipazione alle iniziative di orientamento scuola-università nei due campioni

	<i>Indice orientamento scuola-università</i>				
	<i>Scarso o inesistente (Nessuna o 1 attività)</i>	<i>Primo contatto (2 attività)</i>	<i>Abbastanza in profondità (3 attività)</i>	<i>Molto in profondità (4 o 5 attività)</i>	<i>Totale</i>
<i>Campione Sociologia (n = 173)</i>	53,2%	33,5%	11,0%	2,3%	100%
<i>Campione Ingegneria (n = 170)</i>	47,6%	28,2%	19,4%	4,7%	100%

Nella tab. 4.51 abbiamo cercato di quantificare l'orientamento ricevuto dagli studenti negli ultimi anni delle scuole superiori, attraverso la costruzione di un indice additivo. Come si nota, nella maggioranza dei casi l'orientamento ricevuto tra i banchi di scuola è stato scarso o inesistente o, al massimo, si è trattato di un orientamento di "primo contatto", consistente nella partecipazione a test, questionari finalizzati alla scelta universitaria e nella visita alle sedi delle facoltà universitarie. Sebbene questa tendenza si riscontri in maniera indifferenziata per gli studenti di Sociologia e Ingegneria, tra questi ultimi è leggermente più diffusa rispetto ai coetanei dell'altro campione la presenza di un processo di orientamento "in profondità", che va oltre un primo approccio con l'area disciplinare privilegiata, cercando di cogliere le motivazioni, gli interessi ed altri aspetti legati alla scelta attraverso colloqui e/o attività con i docenti finalizzate ad acquisire familiarità con il metodo di studio universitario.

In merito alle iniziative promosse dall'università, riscontriamo un basso tasso di partecipazione degli studenti intervistati. Se si escludono le manifestazioni proposte da vari enti (Euripe, Orientasud, Ateneapoli, ecc.), dove circa la metà degli intervistati si è recata prima dell'iscrizione all'università, le scuole di provenienza degli studenti non mostrano grande attenzione e sensibilità verso le attività messe in campo dagli atenei e dalle facoltà. Basti pensare che solo il 15% degli studenti di Sociologia ha partecipato a "Porte Aperte", la rassegna di orientamento organizzata dall'Ateneo Federico II, e circa il 12% di essi ha preso parte ad un incontro di orientamento organizzato dalla Facoltà.

Il panorama delle iniziative universitarie risulta più noto agli studenti di Ingegneria. In questo gruppo, infatti, la partecipazione alle iniziative di orientamento promosse dall'ateneo e dalla facoltà di appartenenza è più elevata (23%). Tuttavia, la differenza netta tra i due insiemi di studenti è data da un altro fattore: la partecipazione ad uno o più test di autovalutazione. Gli studenti di Sociologia si iscrivono all'università praticamente senza

aver mai fatto una prova di questo tipo (solo il 5% dichiara di averlo fatto) a differenza di quelli di Ingegneria, dove il test di autovalutazione sembra una prassi molto più consolidata (55%). E' indubbio che la presenza di un simile strumento di orientamento favorisca una presa di decisione più consapevole in merito alla scelta universitaria. Infatti, come si rileva dalla tab. 4.52, la carriera universitaria differisce in maniera alquanto significativa tra coloro che hanno ricevuto delle indicazioni sulla loro presunta "idoneità" ad iscriversi ad un corso di laurea di Ingegneria e coloro che, invece, si sono iscritti inconsapevolmente. Questi ultimi, infatti, hanno meno possibilità di condurre una carriera universitaria regolare rispetto ai primi.

Tab. 4.52 Relazione tra test di autovalutazione e tipo di percorso universitario (Campione di Ingegneria)

<i>Tipo di carriera universitaria</i>	<i>Test autovalutazione</i>		
	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>Totale</i>
<i>Abbandono</i>	7,8%	3,7%	5,5%
<i>Estremam. in ritardo/in ritardo</i>	34,4%	28,4%	31,0%
<i>Semi-regolare/regolare</i>	40,6%	40,7%	40,7%
<i>Ultra-regolare</i>	17,2%	27,2%	22,8%
<i>Totale</i>	100% (n = 64)	100% (n = 81)	100% (n = 145)

Se è vero che da una parte gli studenti hanno sfruttato raramente le *chance* di orientamento offerte dall'università, spesso a causa della mancanza di una relazione efficace tra scuola e ateneo, d'altra parte essi stessi hanno cercato di costruire dei percorsi di orientamento autonomi, caratterizzati da:

- lettura di guide e riviste di orientamento;
- lettura di manuali o altri volumi delle discipline ritenute interessanti;
- consultazione di siti internet e delle statistiche sugli sbocchi occupazionali;
- utilizzo di programmi o *software*;
- visite spontanee alle sedi delle facoltà;
- partecipazione alle lezioni universitarie.

Come per la precedente tipologia di orientamento ricevuto dalla scuola, abbiamo costruito un indice additivo che quantifica l'impegno del soggetto a seconda del numero di azioni orientative intraprese autonomamente.

Tab. 4.53 Distribuzione dell'impegno soggettivo nel processo di orientamento universitario nei due campioni

	<i>Impegno soggettivo nel processo di orientamento universitario</i>				
	<i>Scarso o inesistente (nessuna, 1 o 2 attività)</i>	<i>Poco impegnato (3 o 4 attività)</i>	<i>Abbastanza Impegnato (5 o 6 attività)</i>	<i>Molto impegnato (7 o 8 attività)</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia (n = 173)	23,1%	44,5%	29,5%	2,9%	100%
Campione Ingegneria (n = 170)	28,8%	50,0%	19,4%	1,8%	100%

Se osserviamo la tab. 4.53, rileviamo che soprattutto tra gli studenti di Sociologia è abbastanza diffusa la ricerca di informazioni utili a chiarire eventuali dubbi in merito alla scelta, sebbene circa la metà di essi non vada oltre un impegno parziale, limitato perlopiù alla lettura delle guide, alla consultazione dei siti *internet* e alla visita delle sedi delle facoltà universitarie. Viceversa, ad Ingegneria circa l'80% del campione si è occupato in maniera limitata della ricerca di informazioni per orientarsi alla scelta universitaria. Questa differenza di comportamento tra i due gruppi di iscritti a Sociologia e ad Ingegneria potrebbe essere motivata dal fatto che mentre i primi tentano di perfezionare un'azione di orientamento spesso limitata alla divulgazione generica dell'offerta formativa di una o più facoltà universitarie, i secondi risulterebbero maggiormente soddisfatti degli strumenti diagnostici messi a loro disposizione per approfondire l'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini ai fini della scelta universitaria. In ogni caso, bisogna rilevare che circa la metà degli intervistati (dell'uno e dell'altro campione) si è recata spontaneamente nelle varie sedi delle facoltà, stabilendo in maniera autonoma quel "contatto" che molte volte la scuola di provenienza e la facoltà di destinazione non sono riuscite ad instaurare tra loro.

4.5.2 Il ruolo dei principali agenti di socializzazione nell'orientamento in ingresso a Sociologia e Ingegneria

Abbiamo chiesto agli studenti di valutare su una scala da 1 a 10 l'incisività delle azioni orientative svolte dalla famiglia, dai parenti, dagli amici, dalla scuola, dalla facoltà e infine dal soggetto stesso, ai fini della scelta del corso di laurea. Come si nota dalla tab. 4.56, la scelta universitaria viene percepita dagli studenti di Sociologia in maniera abbastanza autonoma. Si tratta quasi sempre di una decisione sulla quale la famiglia non ha molta influenza, così come scarso peso hanno gli amici e la scuola (mediana voto 3), a differenza della facoltà (mediana voto 5), cui viene riconosciuta una certa importanza nel processo decisionale.

Tab. 4.54 L'incisività dell'azione orientativa dei diversi "agenti" di socializzazione nella scelta di Sociologia

	<i>media voto</i>	<i>mediana voto</i>	<i>deviazione standard</i>	<i>n</i>
<i>incisività orientamento famiglia</i>	3,85	3,00	2,882	170
<i>incisività orientamento parenti</i>	2,44	1,00	2,144	167
<i>incisività orientamento amici</i>	3,68	3,00	2,644	172
<i>incisività orientamento scuola</i>	3,92	3,00	3,009	171
<i>incisività orientamento facoltà</i>	4,42	5,00	3,213	155
<i>incisività orientamento personale</i>	6,90	7,00	2,178	173

Anche nel caso di Ingegneria rileviamo una forte incisività dei fattori di tipo personale tra quelli che hanno portato alla scelta del corso di laurea, ma non manca secondo alcuni un certo peso della famiglia, della facoltà (mediana voto 5) e, in parte, anche della scuola (mediana voto 4,5)⁸⁶ nella maturazione di una scelta di un simile indirizzo di studi.

⁸⁶ Com'è noto, "se N è pari ci sono due casi centrali (quelli che occupano le due posizioni N/2 e N/2 + 1) [...] Se questi due casi presentano due modalità diverse, la distribuzione ha due mediane. Se la variabile è cardinale, per convenzione la mediana è la media fra i due valori" (Corbetta, 1999 p. 500). Nel nostro caso, l'84° caso ha voto 4 e l'85° caso ha voto 5. Quindi, per convenzione la mediana è pari a 4,5 (sebbene la proprietà operativizzata assuma stati discreti e presupponga un'unità di conto).

Tab. 4.55 L'incisività dell'azione orientativa dei diversi "agenti" di socializzazione nella scelta di Ingegneria

	<i>media voto</i>	<i>mediana voto</i>	<i>deviazione standard</i>	<i>n</i>
<i>incisività orientamento famiglia</i>	4,52	5,00	2,902	168
<i>incisività orientamento parenti</i>	2,82	1,00	2,403	168
<i>incisività orientamento amici</i>	3,68	4,00	2,647	168
<i>incisività orientamento scuola</i>	4,24	4,50	2,884	168
<i>incisività orientamento facoltà</i>	4,74	5,00	2,810	168
<i>incisività orientamento personale</i>	6,42	7,00	2,501	168

Possiamo concludere che in entrambi i casi oggetto di studio l'orientamento promosso dalla facoltà ha una certa influenza nella costruzione del processo decisionale del giovane studente in procinto di iscriversi all'università. Tuttavia, mentre nel caso di Sociologia esso appare quasi determinante nella maturazione di una scelta che non trova quasi mai terreno fertile nella sfera familiare e nel contesto scolastico di provenienza, nel caso di Ingegneria il processo di orientamento attivato dalla facoltà si combina più spesso all'indirizzo della famiglia e della scuola.

4.5.3 La partecipazione alle iniziative di orientamento nel primo anno all'università

Proseguendo in questo ipotetico viaggio che parte dagli ultimi anni della scuola superiore, attraversa il momento della scelta del corso di laurea, arriviamo infine al primo anno dell'università. Soffermiamoci dapprima sulla fase dell' "accoglienza". In questa prima fase lo studente si trova ad affrontare una realtà del tutto nuova, in cui la responsabilità della pianificazione del percorso di studi è demandata completamente a lui, in luogo del docente della scuola, così come accadeva fino a qualche mese prima. Al fine di facilitare questo processo, già da qualche anno le facoltà universitarie organizzano uno o più incontri con le matricole. Ecco perché nell'indagine abbiamo chiesto agli intervistati di riferirci di una loro eventuale partecipazione a questi incontri preliminari, specificando successivamente con un punteggio da 1 a 10 la facilità di ambientamento nella facoltà di studi. Ebbene, nonostante la

partecipazione agli incontri non sia molto elevata soprattutto tra gli studenti di Ingegneria, per entrambi i gruppi in esame si è trattato di un impatto con l'ambiente abbastanza soddisfacente (mediana voto 7). A un tale impatto positivo con l'ambiente, che indicherebbe tra le altre cose anche un discreto funzionamento complessivo dell'organizzazione logistica degli spazi della facoltà, non corrisponde però un approccio allo studio esente da difficoltà. Come si rileva dalla tab. 4.56, l'approccio allo studio si presenta abbastanza o molto difficile per più della metà degli studenti di Ingegneria (53,5%) e per il 34,3% di quelli di Sociologia. Dunque sarebbero soprattutto gli studenti di Ingegneria a lamentare qualche problema di troppo nell'affrontare lo studio delle discipline universitarie. Quando uno studente riscontra delle difficoltà nell'approccio alle discipline universitarie, si tratta per lo più di una mancanza di comprensione del linguaggio di una o più materie e di una difficoltà riscontrata nella costruzione di un metodo di studio, soprattutto per quanto concerne le aree disciplinari tecnico-scientifiche. Al di là di questa comune area di "disagio" nello studio, che pone urgentemente la questione del tutorato didattico sin dalle prime battute degli studi universitari, è possibile ravvisare una specifica area problematica indicata dagli studenti di Sociologia ed un'altra segnalata da quelli di Ingegneria, di cui si discuterà nelle conclusioni del capitolo.

Tab. 4.56 Distribuzione delle difficoltà nell'approccio allo studio delle materie nei due campioni

	<i>Difficoltà nell'approccio allo studio</i>				
	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia <i>(n = 173)</i>	33,1%	32,6%	28,5%	5,8%	100%
Campione Ingegneria <i>(n = 170)</i>	27,1%	19,4%	39,4%	14,1%	100%

Ad ogni modo, se proviamo a classificare gli ostacoli riscontrati dai nostri intervistati nell'approccio allo studio come personali (quando la difficoltà iniziale viene considerata effetto di fattori riconducibili a caratteristiche personali) o contestuali (quando la difficoltà iniziale viene considerata effetto di fattori contingenti che limitano la responsabilità individuale), notiamo una tendenza abbastanza diffusa ad attribuire l'insuccesso iniziale a cause esterne. Infatti, la difficoltà intrinseca alla materia, la carenza di adeguati spazi per seguire le lezioni, come pure la mancanza di "competenza comunicativa" dei docenti, segnalata in particolar modo dagli studenti di Ingegneria, appaiono tutti fattori esterni e

scarsamente controllabili dal soggetto, cosicché un eventuale insuccesso negli studi non modificherebbe il livello di autostima. “Il bisogno di preservare il livello di autostima è così forte da determinare in molti soggetti una modalità attribuzionale denominata *self-serving*, che consiste nell’attribuire un successo a cause interne e un insuccesso a cause esterne” (Snyder, Stephan, Rosenfield, 1976, 1978; Frieze, Snyder, 1980; Snyder, Higgins, Stucky, 1983 cit. in Marini, 1999 p. 151).

Un dato che sembrerebbe confermare la tendenza a preservare il senso di auto-stima dei nostri intervistati emerge dalla lettura della tab. 4.57 ma, anche in questo caso, la tendenza appare più evidente tra gli studenti di Ingegneria. Infatti, due su tre decidono di proseguire gli studi affidandosi prioritariamente alle proprie capacità, nonostante le difficoltà iniziali. Diversamente a Sociologia, se è vero che circa il 40% ritiene di poter proseguire da solo negli studi universitari senza ausilio alcuno, è anche vero che uno studente su tre dichiara di essersi rivolto a qualcuno più esperto conosciuto all’università per affrontare i problemi riscontrati nello studio iniziale di una o più discipline. Tale strategia viene, invece, messa in atto soltanto dal 17% degli studenti di Ingegneria.

Pochissimi studenti dell’uno e dell’altro campione si sono rivolti a qualcuno in famiglia per ricevere consigli ed opportune indicazioni, così come raramente è stata considerata dagli studenti l’opportunità di rivolgersi al docente dell’insegnamento risultato particolarmente ostico.

Tab. 4.57 Distribuzione delle strategie di azione messe in campo dal soggetto per superare gli ostacoli riscontrati nell’approccio allo studio universitario nei due campioni

	<i>Strategie di azione messe in campo dal soggetto per superare gli ostacoli riscontrati nell’approccio allo studio universitario</i>					
	<i>ha contattato il docente per spiegazioni</i>	<i>si è rivolto a qualche studente più esperto</i>	<i>si è rivolto a qualcuno in famiglia</i>	<i>ha pensato che ce l'avrebbe fatta da solo</i>	<i>altro</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia (n = 115)	5,2%	33,0%	2,6%	41,7%	12,4%	100%
Campione Ingegneria (n = 124)	8,1%	16,9%	1,6%	63,7%	9,7%	100%

4.5.4 La frequenza dello sportello di orientamento nel primo anno all'università

Il Progetto OriEnTA@UniNa dell'Università di Napoli Federico II, titolare di un finanziamento del FSE, ha previsto, tra le molte attività, un servizio di *front-office* presso gli sportelli di orientamento delle tredici facoltà dell'ateneo. Tale servizio, offerto ininterrottamente a partire dal 2003⁸⁷, consiste perlopiù in attività di orientamento e informazione rivolte agli studenti, relativamente a:

- svolgimento delle attività didattiche;
- espletamento di pratiche amministrative;
- accoglienza ed orientamento di primo livello in merito all'uso delle strutture, dei servizi e all'apprendimento delle regole della vita universitaria in genere.

Uno degli obiettivi della nostra indagine è stato dunque quello di rilevare l'eventuale uso di questo servizio da parte degli studenti, soprattutto nei primi mesi della carriera universitaria.

Ebbene, stando ai risultati emersi dalla *survey* effettuata sugli studenti di Sociologia e Ingegneria, dobbiamo concludere che lo sportello di orientamento è un servizio poco considerato, ancorché poco frequentato dagli studenti universitari. Tuttavia, esistono delle significative differenze tra i due campioni oggetto della nostra analisi. Nel caso di Sociologia possiamo suddividere ipoteticamente il campione a metà: da un lato troviamo gli studenti che hanno frequentato lo sportello almeno una volta al mese nel corso del primo anno e dall'altro coloro che non l'hanno mai o quasi mai frequentato (cfr. tab. 4.58). Diversa è la situazione ad Ingegneria, dove praticamente nessuno, se si esclude un esiguo 3,5%, ha mai o quasi mai frequentato lo sportello (cfr. tab. 4.59).

Tab. 4.58 Distribuzione della frequenza allo sportello-orientamento di Sociologia nel 1° anno

	v.a.	%
<i>più di 1 volta a settimana</i>	12	6,9
<i>1 volta a settimana</i>	16	9,2
<i>1 volta ogni 15 giorni</i>	15	8,7
<i>1 volta al mese</i>	40	23,1
<i>meno di 1 volta al mese</i>	22	12,7
<i>mai o quasi mai</i>	68	39,3
<i>Totale</i>	173	100,0

⁸⁷ In realtà dal 2005 lo sportello di orientamento di facoltà è stato riorganizzato ed ha funzionato anche in base all'utilizzo di altre risorse umane originariamente non destinate a questo servizio. Per questo motivo, attualmente la situazione non si presenta omogenea nelle 13 facoltà, così come è accaduto negli anni 2003 e 2004. Per inciso, la nostra indagine risale all'a.a. 2003/04, dunque quando gli sportelli erano pienamente funzionanti secondo l'organizzazione originaria.

Tab. 4.59 Distribuzione della frequenza allo sportello-orientamento di Ingegneria nel 1° anno

	v.a.	%
<i>1 volta ogni 15 giorni</i>	2	1,2
<i>1 volta al mese</i>	4	2,4
<i>meno di 1 volta al mese</i>	8	4,7
<i>mai o quasi mai</i>	156	91,8
<i>Totale</i>	170	100,0

E' questo un dato che deve fare attentamente riflettere sui motivi di questa scarsa frequenza del servizio. Perché gli studenti diffidano del servizio loro offerto? Verso quali canali preferiscono indirizzarsi per soddisfare il loro bisogno informativo e orientativo? Per tentare di rispondere a questi interrogativi abbiamo chiesto esplicitamente agli intervistati che non hanno frequentato lo sportello nel corso del primo anno (praticamente la quasi totalità del campione di Ingegneria) di indicare i principali motivi del mancato utilizzo di questa struttura, al fine di individuare le criticità del processo comunicativo diretto ai potenziali destinatari e di programmare un'azione promozionale dei servizi di orientamento offerti dalla facoltà e dall'ateneo.

Come si nota dalle tabb. 4.60 e 4.61, la maggior parte degli studenti che non si sono mai rivolti allo sportello dichiara di non averne mai riconosciuto l'utilità, né di aver mai avvertito l'esigenza di rivolgersi ad un tale servizio. Questo accade probabilmente perché la gran parte di essi ha preferito utilizzare altri canali come il sito della facoltà o il contatto diretto con i colleghi e gli studenti più anziani, per ricevere le informazioni di cui necessitava. Concentrando la nostra attenzione solo su Ingegneria, notiamo inoltre che poco più del 20% dichiara di non aver mai contattato lo sportello perché non era a conoscenza del servizio. Tale dato appare plausibile poiché la Facoltà di Ingegneria che ha un solo sportello di orientamento per diciannove corsi di laurea, dislocati in punti diversi della città. Una soluzione potrebbe essere rappresentata dall'aumento dell'offerta di sportelli o centri di orientamento che possano essere raggiunti dalla gran parte dei potenziali utenti, iscritti ai vari corsi di laurea.

Oltre alla questione della visibilità, appare urgente delimitare un campo di azione chiaramente individuabile dagli utenti diretti del servizio e non sovrapponibile con quello di altre parti dello *staff* amministrativo-gestionale di una facoltà universitaria. L'indagine ha chiaramente messo in luce che in molti casi lo sportello di orientamento viene praticamente aggirato dagli studenti che ottengono le informazioni in modo più rapido e, a parere di alcuni, anche più corretto da altre fonti. Si porrebbe dunque la necessità di definire in maniera più chiara le funzioni del servizio, anche alla luce dei compiti svolti dalla facoltà

(es. segreteria amministrativa, *manager* didattico) e dall'ateneo (es. segreteria studenti) che, per certi versi, risulterebbero ridondanti rispetto alle attività messe in campo dallo sportello di orientamento. Non c'è dubbio che spesso la ridondanza delle parti consenta di espletare una "funzione di controllo e sostegno e/o di rimpiazzo delle parti operative, ogni volta che queste vengono meno ai loro compiti" (Persini, La Torre, Castelli, 1999 p. 27). Tuttavia, ciò non toglie che per migliorare la qualità di un servizio ci sia bisogno di una riflessione costante "sulla propria cultura organizzativa, sul proprio modello latente, sulle proprie risorse, sui processi di trasformazione dello stesso e dei conseguenti esiti, sui propri vincoli e limiti presenti e sulla propria struttura organizzativa" (*ibidem*, p. 23). A questo proposito si rimanda il lettore al cap. 3, dove sono riportati i risultati del *brainstorming* effettuato con gli operatori di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia, allo scopo di produrre una mappa degli indicatori valutativi del servizio.

Tab. 4.60 Distribuzione della motivazione del mancato utilizzo dello sportello di orientamento di Ingegneria

	v.a.	%
<i>ubicazione della sede/orari</i>	10	6,6
<i>preferiva altri canali per ricevere informazioni</i>	18	11,9
<i>non ne sentiva il bisogno</i>	77	51,0
<i>non conosceva lo sportello</i>	33	21,9
<i>è stato/a poco soddisfatta dell'org. del servizio</i>	9	6,0
<i>Altra motivazione</i>	4	2,6
Totale	151	100,0

Tab. 4.61 Distribuzione della motivazione del mancato utilizzo dello sportello di orientamento di Sociologia

	v.a.	%
<i>preferiva altri canali per ricevere informazioni</i>	11	17,7
<i>non ne sentiva il bisogno</i>	28	45,2
<i>non conosceva lo sportello</i>	5	8,1
<i>è stato/a poco soddisfatta dell'org. del servizio</i>	7	11,3
<i>ha frequentato poco la facoltà</i>	9	14,5
<i>Altra motivazione</i>	2	3,2
Totale	62	100,0

Un'attenta riflessione sull'organizzazione del servizio di orientamento non può certamente prescindere dall'analisi del tipo di richiesta avanzata più frequentemente allo sportello.

Per i motivi esposti in precedenza precisiamo che il nostro campo di osservazione si riferisce esclusivamente al campione di Sociologia. Dalla lettura della tab. 4.62 si rileva che le informazioni “orientative” richieste abbastanza o molto frequentemente dagli studenti nel primo anno riguardano l'articolazione del piano di studio (74%) o l'organizzazione della didattica (67,6%), esprimendo la loro necessità di familiarizzare sin da subito con le regole del nuovo percorso di studio. Viceversa, gli studenti sembrano all'inizio poco interessati alla possibilità di studiare all'estero, dal momento che solo nel 7,7% dei casi hanno richiesto abbastanza o molto frequentemente informazioni sui programmi di mobilità internazionale Erasmus, Leonardo Da Vinci, ecc.

Tab. 4.62 Tipo di informazioni richieste allo sportello di orientamento di Sociologia abbastanza o molto frequentemente nel primo anno (n = 104)

<i>Tipo di richiesta</i>	<i>%</i>
<i>informazioni su piano/indirizzo di studio</i>	74,0
<i>informazioni tecnico-logistiche su didattica (es. orari lezioni, ricevimento docenti, calendari esami)</i>	67,6
<i>informazioni amministrative (es. tasse universitarie, passaggi o trasferimenti)</i>	49,5
<i>informazioni tecnico-logistiche su servizi di facoltà (es. laboratorio, biblioteca, ecc.)</i>	33,7
<i>informazioni tecnico-logistiche su servizi univ. (es. CUS, EDISU, ecc.)</i>	33,7
<i>informazioni su riforma universitaria</i>	27,6
<i>informazioni su programmi di mobilità internazionale (Erasmus, Leonardo da Vinci, ecc.)</i>	7,7

Dunque, proviene dagli studenti una sollecitazione a monitorare e a valutare la qualità dell'erogazione delle informazioni principalmente in merito all'organizzazione della didattica⁸⁸.

4.6 La valutazione e la percezione del servizio di orientamento universitario

Dopo aver descritto lo stato delle due facoltà sugli indicatori “quantitativi” di performance dell'orientamento universitario, giungiamo all'ultima parte del capitolo dove presentiamo i risultati della ricerca relativi agli indicatori “qualitativi”. Ci occuperemo dapprima della costruzione di uno o più indici di soddisfazione nei confronti del servizio di orientamento universitario e successivamente dell'individuazione delle aspettative degli

⁸⁸ Presso la Facoltà di Sociologia è attualmente in funzione un servizio di “bacheca digitale”. L'introduzione di questo strumento testimonia indubbiamente la volontà del *management* di introdurre forme innovative nella comunicazione con gli studenti. Non è escluso che tale iniziativa possa determinare una riduzione di richieste allo sportello oggi esaudibili da simili strumenti e indirizzare lo sportello verso l'offerta di informazioni “orientative”, vale a dire maggiormente rivolte a favorire negli studenti una presa di coscienza e un'attribuzione di significato al percorso formativo che stanno affrontando e a quello professionale che si troveranno ad affrontare a breve.

studenti mediante l'analisi delle opinioni registrate su due scale di atteggiamento: la scala di Likert e la scala forced-choice (a scelta forzata).

4.6.1 La rilevazione della qualità attesa e della qualità percepita del servizio di orientamento mediante la scala di Likert

Secondo il metodo *Servqual*⁸⁹ esistono cinque dimensioni della qualità percepita di un servizio: aspetti tangibili, affidabilità, capacità di risposta, capacità di rassicurazione ed empatia. Mediante la costruzione di una scala Likert abbiamo cercato di evidenziare la relazione fra queste dimensioni in base alla percezione degli utenti dello sportello, per costruire uno o più indici sintetici di valutazione del servizio di orientamento universitario. Come si è ribadito, la frequenza dello sportello di orientamento di Ingegneria è stata molto scarsa e questo risultato non ci ha permesso di analizzare le opinioni degli studenti nei confronti del servizio. Di conseguenza, si è potuto indagare soltanto sul giudizio degli studenti di Sociologia in merito alla qualità del servizio erogato, mediante la costruzione della scala di Likert.

Nella prima fase della costruzione della scala Likert “si individuano le dimensioni dell’atteggiamento studiato e si formulano delle affermazioni che coprano i vari aspetti del concetto generale che si vuole rilevare” (Corbetta, 1999 p. 247). Nel nostro studio, piuttosto che rifarsi esclusivamente alla letteratura e alla teoria sull’argomento, si è preferito rilevare le dimensioni preponderanti dell’atteggiamento degli utenti nei confronti del servizio, attraverso un *mini-brainstorming* con circa cinquanta utenti dello sportello di orientamento di Sociologia, che hanno risposto alla seguente domanda: “*Quali sono i primi tre aggettivi che ti vengono in mente in riferimento allo sportello di orientamento?*”. In base alle dimensioni individuate a seguito di questo *brainstorming*, sono state formulate le 13 affermazioni della batteria Likert:

1. Quando sono entrato/a nello sportello di orientamento (S.O.) ho avuto la sensazione di essere ben accolto/a (*accogliente*);
2. Gli operatori dello S.O. sono stati in grado di informarmi correttamente sull'organizzazione del corso di studi (*info corretta*);
3. Gli operatori dello S.O. sono stati in grado di aiutarmi ad affrontare le difficoltà della fase iniziale del percorso di studi (*aiuto*);

⁸⁹ Il *Servqual* è una metodologia quantitativa messa a punto negli Stati Uniti nel 1983 dagli autori Parasuraman, Zeithaml e Berry, specificamente studiata per rilevare il giudizio dei clienti sulla qualità dei servizi.

4. Gli operatori dello S.O. hanno mostrato competenza e abilità per soddisfare gran parte delle mie richieste (*competenza*);
5. Senza lo S.O. avrei avuto difficoltà a gestire la carriera universitaria (*indispensabile*);
6. Lo S.O. possiede una segnaletica esterna che mi ha permesso di raggiungere facilmente i suoi locali (*segnaletica*);
7. Gli operatori dello S.O. sono stati disponibili ad assistermi e hanno cercato di capire le mie necessità (*disponibile*);
8. Gli operatori dello S.O. addetti al ricevimento dell'utenza sono stati gentili e cortesi (*cortese*);
9. Gli operatori dello S.O. sono apparsi aggiornati su tutto ciò che riguardava l'organizzazione e lo sviluppo della carriera universitaria (*aggiornati*);
10. Presso lo S.O. i tempi di attesa per fruire dei vari servizi sono stati molto contenuti (*tempi di attesa*);
11. Quando ho avuto dei problemi, gli operatori dello S.O. me lo hanno risolto tempestivamente (*tempestività*);
12. Gli operatori dello S.O. sono stati in grado di sbrigare le mie necessità senza far confusione (*chiarezza*);
13. Quando sono uscito dall'ufficio dello S.O. ho avuto la sensazione di aver ricevuto tutte le informazioni di cui avevo bisogno (*esaustivo*).

Non è stato difficile a questo punto assegnare agli *items* l'etichetta di una delle cinque dimensioni della qualità del servizio:

- *aspetti tangibili* (item n.6 e n.10);
- *affidabilità* (item n. 2, 9 e 13);
- *capacità di risposta* (item n. 4, 11 e 12);
- *capacità di rassicurazione* (item n. 8 e 3);
- *empatia* (item n.1, 5 e 7).

Tuttavia, “è possibile che alcuni degli elementi della scala non risultino in linea con gli altri, siano cioè semanticamente collegati ad altri concetti e che quindi vadano eliminati. Con un termine più tecnico: dobbiamo accertarci dell'unidimensionalità della scala” (Corbetta, 1999 p. 250).

Abbiamo dunque effettuato tale controllo mediante tre procedure:

- correlazione elemento-scala;
- controllo di coerenza interna mediante il coefficiente α di Cronbach⁹⁰;
- controllo finale dell'unidimensionalità della scala mediante l'analisi fattoriale.

Per la correlazione elemento-scala, abbiamo calcolato il coefficiente di correlazione tra i punteggi ottenuti su ciascuno dei tredici elementi e il punteggio generale della scala (cfr. tab. 4.65). Com'è noto il coefficiente di correlazione assume un campo di variazione da -1 a +1 e in questo caso ci dice "se il punteggio di ogni singolo elemento si muove nella stessa direzione del punteggio globale che tiene conto di tutti gli altri elementi" (Corbetta, 1999 p. 250). Per valutare la coerenza interna complessiva della scala ci serviamo dell'indice α di Cronbach calcolato mediante la seguente formula:

$$\alpha = \frac{n r^-}{1 + r^- (n - 1)}$$

dove n è il numero degli elementi della scala e r^- la loro correlazione media. Il coefficiente alfa assume valori tra 0 e 1 e indica una maggiore coerenza della scala quanto più alto è il valore assunto dal coefficiente⁹¹. Nell'eliminazione degli elementi più incoerenti abbiamo tenuto conto sia del coefficiente elemento-scala, sia del coefficiente alfa di Cronbach eliminando dalla scala gli elementi che provocavano un aumento del coefficiente di coerenza interna in seguito alla loro rimozione (cfr. tab. 4.65-4.66). Seguendo questa procedura siamo giunti alla versione definitiva della scala con nove dei tredici *items* originari (tab. 4.67).

Soffermandoci sugli elementi eliminati dalla scala rileviamo che probabilmente gli utenti nella valutazione della qualità delle attività messe in campo dallo sportello di orientamento non si concentrano molto sugli aspetti tangibili del servizio, dal momento che vengono percepiti poco coerenti con le altre dimensioni della qualità del servizio di orientamento.

Inoltre, notiamo che escono dalla scala anche due dei tre *items* della dimensione "capacità di assicurazione". E' probabile che nel dichiarare il loro grado di

⁹⁰ "L'alfa è la proporzione di varianza totale della scala che può essere attribuita ad una fonte comune a tutti gli elementi, presumibilmente alla variabile latente che li sottende. Oltre alla formula dell'alfa di Cronbach sono state proposte altre misure della coerenza interna di una scala; in particolare l'omega di Heise e Bohrnstedt ed il theta di Armor (cfr. fra gli altri Giampaglia, 1990)" (Corbetta, 1999 p. 251).

⁹¹ Nunnally (1978, p.245) suggerisce una soglia di 0.70 per poter accettare la scala. "Un alfa inferiore sta a significare che gli elementi della scala hanno poco in comune, oppure che il loro numero è troppo basso" (Corbetta, 1999 p. 251).

accordo/disaccordo su queste affermazioni gli intervistati abbiano reagito⁹² difendendo la loro autonoma capacità di affrontare inizialmente il percorso universitario piuttosto che giudicare la capacità degli operatori dello sportello di ispirare loro sicurezza.

Tab. 4.63 Correlazione elemento-scala dei 13 *items* della scala Likert (n = 94)

<i>Elemento della scala</i>	<i>% di abbastanza d'accordo + completam. d'accordo</i>	<i>Correlazione elemento-scala</i>	<i>Alfa se l'elemento viene rimosso</i>
<i>n.1 (accogliente)</i>	85%	0,56	0,884
<i>n.2 (info corretta)</i>	81%	0,68	0,878
<i>n.3 (aiuto)</i>	57%	0,49	0,887
<i>n.4 (competenza)</i>	73%	0,78	0,874
<i>n.5 (indispensabile)</i>	40%	0,41	0,895
<i>n.6 (segnaletica)</i>	67%	0,32	0,896
<i>n.7 (disponibilità)</i>	75%	0,63	0,881
<i>n.8 (cortese)</i>	90%	0,59	0,884
<i>n.9 (aggiornati)</i>	59%	0,67	0,878
<i>n.10 (tempi di attesa)</i>	65%	0,38	0,893
<i>n.11 (tempestività)</i>	53%	0,70	0,876
<i>n.12 (chiarezza)</i>	68%	0,76	0,874
<i>n.13 (esaustivo)</i>	59%	0,79	0,871

Alfa = 0,891

⁹² Sul problema della reazione all'oggetto si vedano i capitoli 1 e 2 di Marradi, Gasperoni, 2002.

Tab. 4.64 Correlazione elemento-scala dei 10 items della scala Likert (n = 97)

<i>Elemento della scala</i>	<i>% di abbastanza d'accordo completam. d'accordo</i> +	<i>Correlazione elemento-scala</i>	<i>Alfa se l'elemento viene rimosso</i>
<i>n.1 (accogliente)</i>	85%	0,56	0,905
<i>n.2 (info corretta)</i>	81%	0,70	0,897
<i>n.3 (aiuto)</i>	57%	0,52	0,909
<i>n.4 (competenza)</i>	73%	0,77	0,893
<i>n.7 (disponibilità)</i>	75%	0,65	0,900
<i>n.8 (cortese)</i>	90%	0,62	0,903
<i>n.9 (aggiornati)</i>	59%	0,66	0,900
<i>n.11 (tempestività)</i>	53%	0,71	0,897
<i>n.12 (chiarezza)</i>	68%	0,77	0,893
<i>n.13 (esaustivo)</i>	59%	0,77	0,893

Alfa = 0,908

Tab. 4.65 Correlazione elemento-scala dei 9 items della scala Likert (n = 98)

<i>Elemento della scala</i>	<i>% di abbastanza d'accordo completam. d'accordo</i> +	<i>Correlazione elemento-scala</i>	<i>Alfa se l'elemento viene rimosso</i>
<i>n.1 (accogliente)</i>	85%	0,56	0,905
<i>n.2 (info corretta)</i>	81%	0,70	0,898
<i>n.4 (competenza)</i>	73%	0,77	0,893
<i>n.7 (disponibilità)</i>	75%	0,65	0,901
<i>n.8 (cortese)</i>	90%	0,62	0,903
<i>n.9 (aggiornati)</i>	59%	0,66	0,900
<i>n.11 (tempestività)</i>	53%	0,71	0,897
<i>n.12 (chiarezza)</i>	68%	0,77	0,892
<i>n.13 (esaustivo)</i>	59%	0,77	0,893

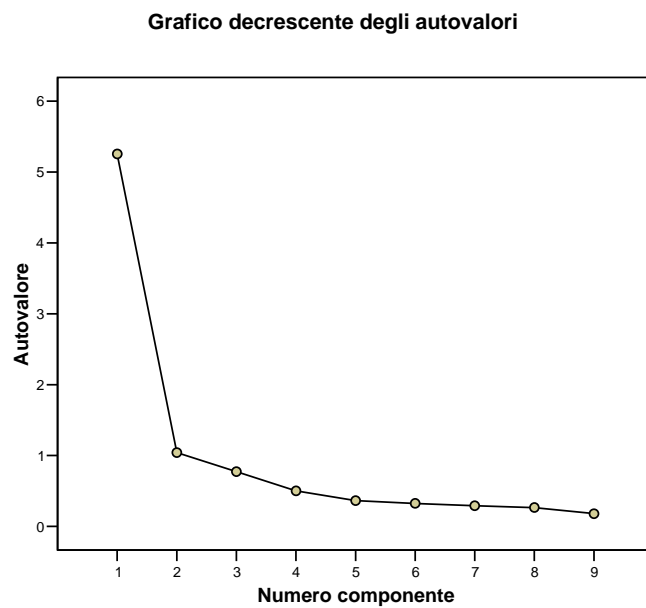
Alfa = 0,909

Tramite la procedura di analisi della coerenza degli elementi abbiamo individuato gli elementi che sono indicatori della stessa proprietà, tuttavia essa “non è sufficiente a garantir l’unidimensionalità della scala. Una tecnica assai efficace al fine del controllo dell’unidimensionalità è costituita dall’analisi fattoriale. Scopo dell’analisi fattoriale è ridurre una serie di variabili fra loro correlate ad un numero inferiore di variabili ipotetiche (fattori o variabili latenti) fra loro indipendenti” (Corbetta, 1999 p. 253). Tale analisi è stata condotta mediante una procedura standard di estrazione: l’analisi in componenti principali (acp). “Sotto i nomi analisi in componenti principali e analisi fattoriale vanno un complesso di tecniche la cui caratteristica comune è applicare i procedimenti dell’algebra matriciale a una matrice di correlazione fra variabili cardinali⁹³ in modo da sintetizzare la varianza – e quindi l’informazione – dell’insieme delle variabili correlate in un più ristretto numero di vettori, detti componenti o fattori a seconda della tecnica applicata” (Marradi, 2003 p.9). Uno degli scopi principali dell’analisi delle componenti principali è quello di effettuare un riorientamento semantico del rapporto di indicazione utilizzato dal ricercatore. Infatti, “non sempre i legami semantici che un ricercatore stabilisce fra questo e quell’indicatore e un concetto generale sono gli stessi che stabilisce il membro-tipo della popolazione studiata. Permettendo di controllare quali indicatori siano effettivamente correlati fra loro e quali no, l’acp offre una ricostruzione ragionevolmente attendibile dello spazio semantico che interessa il ricercatore quale esso è percepito dal suddetto membro-tipo della popolazione. Considerando questa ricostruzione dello spazio, il ricercatore esperto può operativizzare concetti di grande portata teorica in modo empiricamente adeguato, in modo cioè che rispetti la natura che questi concetti hanno nella mente dei soggetti studiati” (*ibidem*, p.18-19). In alcuni casi, “può darsi che questo riorientamento semantico sia tale da indurre il ricercatore a modificare l’etichetta verbale che attribuiva al suo concetto” (*ibidem*).

Come si osserva dallo *scree test* (Fig. 4.6), si distinguono facilmente le componenti rilevanti dalle altre e si è in grado di stabilire il numero di componenti da estrarre. In questo caso le prime due componenti riproducono il 70% della varianza e le prime tre componenti riproducono il 78% della varianza totale originaria. In realtà, “una percentuale di varianza riprodotta pari al 75% della varianza totale si considera in genere molto apprezzabile, e spesso si accettano percentuali inferiori a questa soglia” (Di Franco, 2003 p.87).

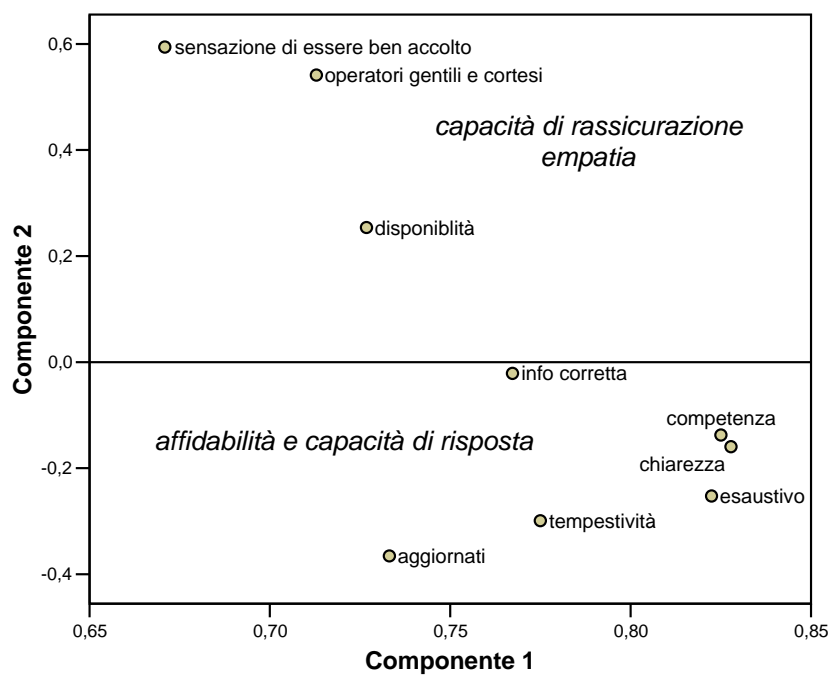
⁹³ “In realtà, non di rado i coefficienti di correlazione messi in matrice non sono calcolati fra variabili cardinali, ma fra variabili generosamente battezzate a intervallo. Il grado di legittimità con cui si calcolano i coefficienti di correlazione in tali casi dipende naturalmente dalla misura in cui le variabili in questione approssimano una delle due condizioni poste da Stevens (1946) per poter parlare di scale a intervalli: il fatto che gli intervalli che dividono ogni coppia di punti adiacenti sulla scala siano effettivamente uguali” (Marradi, 2003 p.9)

Fig. 4.6 *scree test* per individuare le componenti rilevanti



Limitando la nostra analisi alle prime due componenti otteniamo la seguente soluzione grafica (fig. 4.7).

Fig. 4.7 Disposizione degli *items* sulle prime due componenti



Da un'attenta ispezione del grafico e dalla lettura della matrice dei pesi componenziali (tab. 4.66) rileviamo che la prima componente è saturata da tutti gli elementi della scala, a conferma della sua unidimensionalità. Dunque possiamo legittimamente costruire un indice generale di valutazione della qualità percepita dello sportello di orientamento in base alla somma dei punteggi ottenuti dai soggetti intervistati sui nove items della scala⁹⁴ (cfr. fig. 4.8).

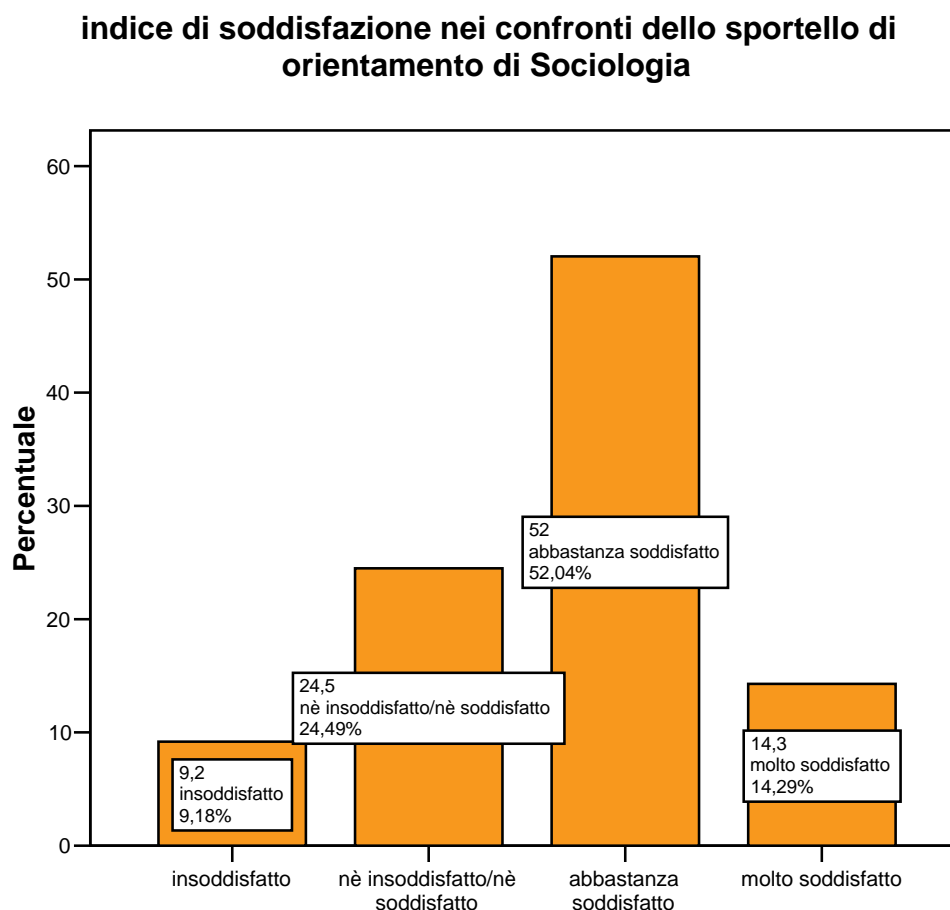
Tuttavia, notiamo che lungo la seconda componente si collocano da una parte gli items che abbiamo precedentemente assegnato alle dimensioni dell'affidabilità e della capacità di risposta degli operatori e dall'altra quelli relativi alle dimensioni dell'empatia e della capacità di rassicurazione. Dunque siamo legittimati a costruire due ulteriori indici parziali di soddisfazione dello sportello di orientamento.

Tab. 4.66 Matrice dei pesi componenziali

<i>item</i>	Componente	
	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>sensazione di essere ben accolto</i>	0,671	0,594
<i>info corretta</i>	0,767	-0,021
<i>competenza</i>	0,825	-0,138
<i>disponibilità</i>	0,727	0,254
<i>operatori gentili e cortesi</i>	0,713	0,541
<i>aggiornati</i>	0,733	-0,366
<i>tempestività</i>	0,775	-0,299
<i>chiarezza</i>	0,828	-0,159
<i>esaustivo</i>	0,822	-0,253

⁹⁴ Sommando i punteggi ottenuti da ciascun soggetto sui nove items della scala, il punteggio totale del soggetto è valutabile all'interno di una scala che varia tra 9 e 45. Di conseguenza abbiamo codificato i valori nel seguente modo: da 9 a 23 = insoddisfatto; da 24 a 32 = né soddisfatto, né insoddisfatto; da 33 a 41 = abbastanza soddisfatto; da 42 a 45 = molto soddisfatto. In alternativa, abbiamo calcolato la media dei punteggi raggiungendo gli stessi risultati. In questa sede si preferisce presentare la prima soluzione adottata che tiene maggiormente conto del fatto che la Likert è una scala ordinale.

Fig. 4.8 Distribuzione dell'indice generale di “soddisfazione” nei confronti dello sportello di orientamento di Sociologia (n = 98)



Mediante l'indice di valutazione della *capacità di trasmettere informazioni affidabili*⁹⁵ ci proponiamo di rilevare le opinioni degli intervistati in merito alla capacità degli operatori di dare abbastanza rapidamente informazioni chiare, corrette ed aggiornate sull'organizzazione del corso di studi. Attraverso l'indice di valutazione della *capacità di immedesimazione nel cliente*⁹⁶, ci proponiamo invece di rilevare le opinioni degli intervistati

⁹⁵ Sommando i punteggi ottenuti da ciascun soggetto sui sei item relativi alla dimensione individuata, il punteggio totale del soggetto è valutabile all'interno di una scala che varia tra 6 e 30. Di conseguenza abbiamo codificato i valori nel seguente modo: da 6 a 15 = insoddisfatto; da 16 a 21 = né soddisfatto, né insoddisfatto; da 22 a 27 = abbastanza soddisfatto; da 28 a 30 = molto soddisfatto. In alternativa, abbiamo calcolato la media dei punteggi raggiungendo gli stessi risultati. In questa sede si preferisce presentare la prima soluzione adottata che tiene maggiormente conto del fatto che la Likert è una scala ordinale.

⁹⁶ Sommando i punteggi ottenuti da ciascun soggetto sui tre item relativi alla dimensione individuata, il punteggio totale del soggetto è valutabile all'interno di una scala che varia tra 3 e 15. Di conseguenza abbiamo codificato i valori nel seguente modo: da 3 a 7 = insoddisfatto; da 8 a 10 = né soddisfatto, né insoddisfatto; da 11 a 13 = abbastanza soddisfatto; da 14 a 15 = molto soddisfatto. In alternativa, abbiamo calcolato la media dei punteggi raggiungendo gli stessi risultati. In questa sede si preferisce presentare la prima soluzione adottata che tiene maggiormente conto del fatto che la Likert è una scala ordinale.

in merito alla capacità degli operatori di comprendere le esigenze dei clienti, mostrandosi cortesi e disponibili all'ascolto.

Fig. 4.9 Distribuzione dell'indice di valutazione della “capacità di trasmettere informazioni affidabili” (n = 99)

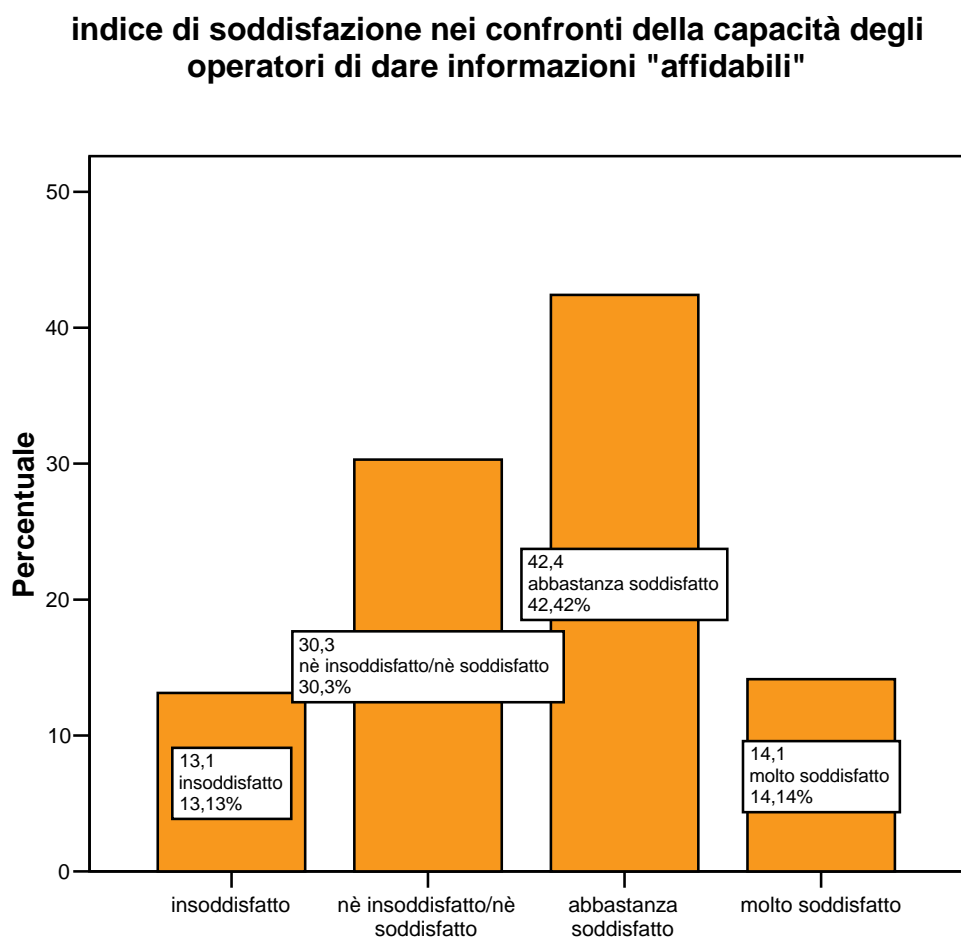
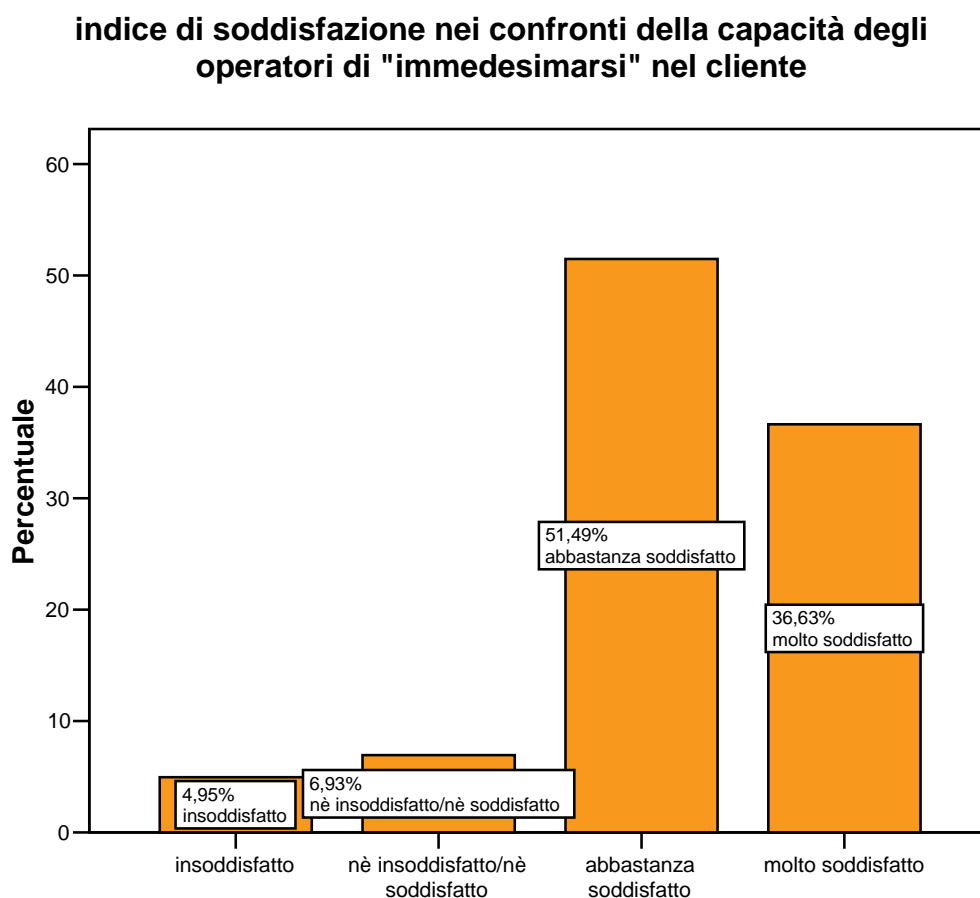


Fig. 4.10 Distribuzione dell'indice di valutazione della “capacità di immedesimazione nel cliente” (n = 101)



Come si può evincere dalle fig. 4.9 e 4.10, non c'è dubbio che i nostri intervistati si sentano adeguatamente accolti dagli operatori, che il più delle volte sono studenti “anziani” o studenti universitari che svolgono una collaborazione *part-time*. Questo clima di fiducia contribuisce ad instaurare una “relazione tra pari” all'interno della quale lo studente può palesare le sue richieste che, però, non sempre sono soddisfatte da un servizio aggiornato ed affidabile. Gli studenti appaiono maggiormente critici da questo punto di vista, dichiarandosi insoddisfatti nel 13% dei casi (mentre prima erano appena il 5%) e abbastanza o molto soddisfatti nel 55% dei casi (mentre prima erano pari al 90% degli utenti intervistati), indicando la necessità di curare maggiormente la gestione dell'informazione.

4.6.2 La percezione dell'orientamento mediante la scala forced choice (a scelta forzata)

Al fine di rilevare le aspettative nei confronti del ruolo dell'orientamento nell'università abbiamo costruito sei coppie di affermazioni inerenti all'efficacia percepita nei confronti di alcune dimensioni rilevanti dell'orientamento universitario, e quattro coppie di affermazioni inerenti alla percezione dell'organizzazione del servizio "ideale" da parte degli studenti dei due campioni, secondo la tecnica della scala a scelta forzata o *forced choice* (Schuman e Presser, 1981; Bishop et al., 1982). La scala a scelta forzata è una scala auto-ancorante basata "sulla contrapposizione di due aspetti di uno stesso problema tra i quali l'intervistato è forzato a scegliere, indicando anche il grado di consenso per quello scelto" (Pavsic, 2003 p.155). La caratteristica principale della scala, ancora poco utilizzata nella ricerca sociologica, è quella di sottoporre all'intervistato il compito di confrontare e valutare due affermazioni di senso opposto lungo una sola dimensione concettuale. Al lettore esperto non sarà sfuggito che "la struttura della scala a scelta forzata ricorda quella del differenziale semantico, con cui però non va confusa. Nella prima, infatti, si contrappongono non aggettivi ma frasi, che hanno un livello di autonomia semantica decisamente superiore. Questo facilita all'intervistato la comprensione delle due alternative, valutate alla luce dell'interpretazione che viene fatta della contrapposizione" (*ibidem*, p. 158). Inoltre, "se col primo si punta su una risposta immediata (non meditata), con la seconda il processo che si vuole incentivare è esattamente l'opposto, e cioè un'attenta riflessione" (Pavsic e Pitrone, 1998 p.145-146). Nella costruzione della scala il ricercatore può decidere di utilizzare in alternativa due forme di contrapposizione: logica e semantica. Mentre la prima si limita a rilevare il grado di accordo/disaccordo su uno stesso aspetto del problema mediante l'inserimento della particella negativa "non" in una delle due affermazioni da confrontare, la seconda "prevede l'esplicitazione di due aspetti diversi, preferibilmente contrastanti, dello stesso problema. Tra le due frasi, quindi, non c'è alcun termine, o ve ne sono pochissimi, in comune" (Pavsic, 2003 p.159). Per la costruzione della nostra *forced choice* abbiamo preferito utilizzare la contrapposizione semantica poiché "garantisce l'esplicitazione del *continuum* proposto dal ricercatore" (*ibidem*, p. 160), probabilmente il pregio maggiore di questo tipo di scala di atteggiamento.

Nella costruzione delle dieci coppie di affermazioni abbiamo rispettato i seguenti criteri (Pavsic, 2003):

- ciascuna affermazione doveva proporre un aspetto saliente del problema. A tal fine si è rivelato particolarmente utile il confronto con alcuni docenti esperti di orientamento universitario;

- la contrapposizione semantica tra le due frasi doveva essere la più chiara possibile in modo da evitare che il soggetto si sentisse di sottoscriverle entrambe;
- ciascuna affermazione doveva avere lo stesso grado di desiderabilità sociale, in modo che gli intervistati non potessero avvertire un senso di minaccia per l'immagine che volevano dare di sé;
- nessuna delle due affermazioni doveva apparire più estrema dell'altra, correndo conseguentemente il rischio di spingere l'intervistato verso quella più conciliante;
- il numero di coppie di affermazioni per rilevare ciascun atteggiamento non doveva essere superiore a cinque o sei. "Infatti, se normalmente con le altre tecniche si impiegano dieci/dodici frasi per ogni atteggiamento da rilevare, con la scala a scelta forzata individuare almeno ventiquattro frasi da contrapporre semanticamente comporterebbe una tale mole di lavoro da rendere pressoché inaccessibile l'applicazione della tecnica. Le frasi che operativizzano gli indicatori di una dimensione dovranno quindi essere assai meno numerose del consueto (Pavsic e Pitrone, 1998 p. 148).

In definitiva, sono state costruite sei coppie di affermazioni per rilevare le opinioni degli intervistati in merito all'efficacia dell'orientamento rispetto a:

- passaggio scuola-università;
- rendimento universitario;
- autovalutazione;
- integrazione nell'università;
- passaggio università-lavoro;
- accesso al mondo del lavoro.

Inoltre, sono state messe a punto quattro coppie di affermazioni per rilevare le opinioni degli intervistati rispetto alla necessità di introdurre delle modifiche nell'organizzazione rispetto a:

- personale qualificato;
- ruolo dei docenti universitari;
- organizzazione a rete;
- rapporto centro-periferia.

La scala sottoposta all'intervistato si presentava nel seguente modo:

Fig. 4.11 Le scale *forced choice* sull'orientamento universitario

PERCEZIONE DELL'EFFICACIA DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO										
transizione scuola-università										
Solo grazie all'orientamento univ. uno studente riesce ad affrontare il passaggio scuola-univ.										L'adattamento alla vita univ dipende esclusivamente dalle caratteristiche del soggetto.
rendimento universitario										
Uno studente univ può raggiungere ottimi risultati anche senza il sostegno dell'orientamento universit.										L'orientam univ è fondamentale per far sì che uno studente ottenga ottimi risultati all'università.
auto-valutazione										
Attraverso l'orientamento univ uno studente ha l'opportunità di valutare con precisione i propri punti di forza e di debolezza										Uno studente univ può auto valutarsi in base al voto degli esami sostenuti.
integrazione nell'università										
E' molto difficile che un qualsiasi intervento di orientam possa far sentire gli studenti parte integrante del sistema univ.										La partecipazione alle attività di orientamento univ contribuisce alla integrazione degli studenti nel sistema univ.
transizione università-lavoro										
L'orientamento univ consente agli studenti di valutare le loro competenze professionali (flessibilità, progettualità, comunicazione interspers.)										Le competenze profession. (flessibilità, progettualità, comunicazione interspers) si acquistano solo sul posto di lavoro, per cui è inutile qualsiasi azione precedente di orientam a riguardo.
l'accesso al mondo del lavoro										
Per entrare nel mondo del lavoro basta conoscere le persone giuste.										Per entrare nel mondo del lavoro il tirocinio rappresenta uno strumento necessario.

PERCEZIONE DELL'ORGANIZZAZIONE DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO										
personale qualificato										
Possono svolgere attività di orientamento univ anche persone senza un titolo specifico.										C'è bisogno di personale qualificato per svolgere le attività di orientamento univ.
ruolo docenti univ nell'orientamento										
I docenti univ devono essere coinvolti nelle attività di orientamento										I docenti univ devono solo insegnare le loro materie e fare gli esami.
rete										
L'orientamento univ deve agire necessariamente in rete con scuole, aziende e territorio.										Ogni contesto ha le sue specificità, per cui si può agire nell'orientamento univ senza interagire con scuole, aziende e territorio.
centro/periferia										
Le attività di orientamento univ devono essere svolte da un unico ufficio centrale che trasmette le direttive alle singole facoltà.										Le attività di orientamento univ devono essere svolte dalle singole facoltà in piena autonomia.

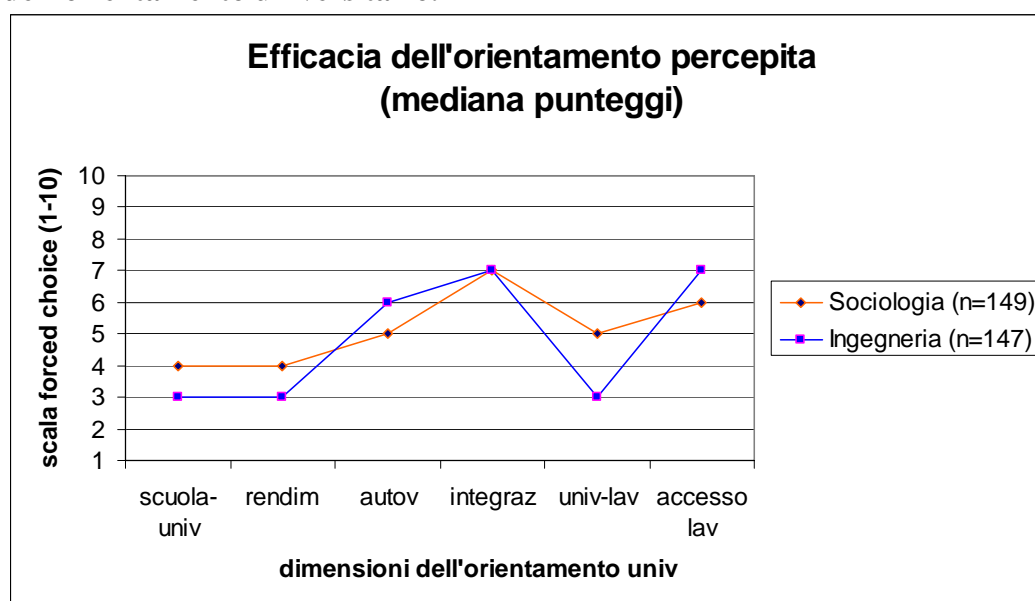
Prima di avviare qualsiasi elaborazione sui punteggi espressi dagli intervistati su ciascuna delle dieci coppie di affermazioni, si è proceduto ad invertire la polarità di alcune frasi, in modo tale che il punteggio espresso dagli studenti su ciascuna dimensione dell'oggetto da valutare fosse confrontabile con tutte le altre. Successivamente, abbiamo calcolato la mediana dei punteggi espressi su ciascuna coppia di affermazioni e abbiamo optato per un confronto tra i due campioni.

Come si rileva dalla fig. 4.12, gli studenti dell'uno e dell'altro campione tendono ad attribuire scarso peso all'orientamento in fase di ingresso, ritenendo probabilmente importanti altri fattori nella fase di passaggio dalla scuola all'università. Analogamente, essi ritengono che l'orientamento non possa incidere direttamente sui risultati conseguiti all'università e gli studenti di Ingegneria appaiono, da questo punto di vista, ancor più convinti dei loro coetanei di Sociologia, mostrandosi fiduciosi nelle sole capacità personali di intraprendere con successo la carriera universitaria.

All'orientamento spetterebbe invece il ruolo di favorire l'autovalutazione degli interessi, dei punti di forza e di debolezza degli studenti più di quanto possa fare il solo superamento di un esame, così come spetterebbe il compito di facilitare la partecipazione del soggetto all'ambiente universitario mediante la frequenza di iniziative predisposte *ad hoc*. Quest'ultimo aspetto era già emerso nel *brainstorming* con gli operatori di orientamento e tutorato (cfr. cap. 3) e rappresenta un interessante punto di convergenza tra la *vision* di chi offre e la prospettiva di chi riceve il servizio.

Gli studenti mostrano inoltre una discreta fiducia nel tirocinio, considerato uno strumento di strategica importanza per entrare nel mondo del lavoro, mentre non credono che l'università sia il luogo dove possono maturare competenze professionali che si formano solo ed esclusivamente sul luogo di lavoro.

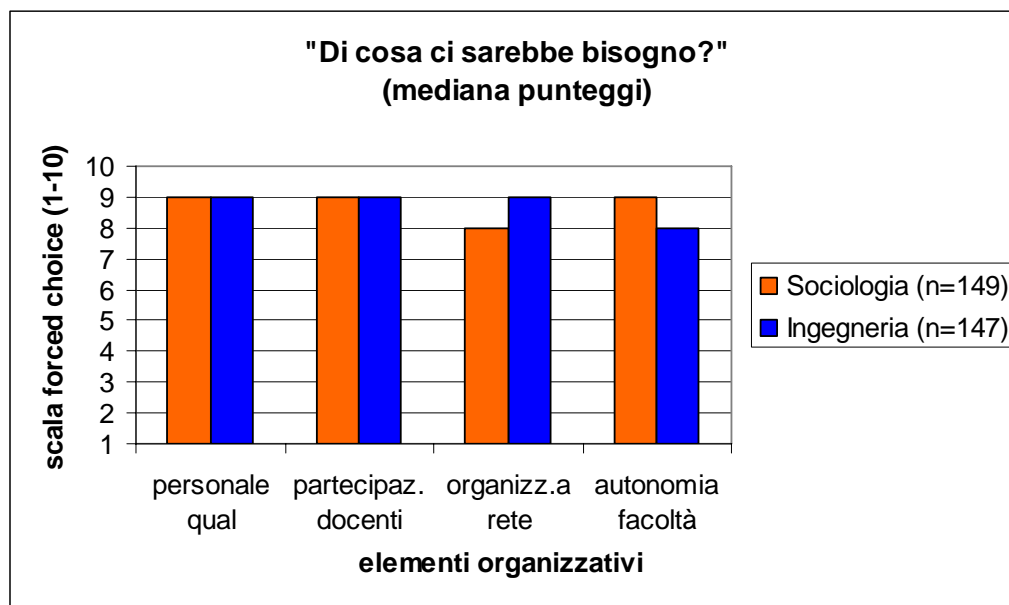
Fig. 4.12 La percezione dell'efficacia rispetto a sei dimensioni rilevanti dell'orientamento universitario.



In fig. 4.13 sono invece riportati i punteggi che indicano l'importanza di alcuni elementi organizzativi di un servizio di orientamento secondo gli intervistati. Si può notare come tra loro sia notevolmente diffusa la convinzione che ci sia bisogno di personale qualificato per lavorare in un servizio di orientamento, piuttosto che di addetti occasionali privi delle competenze e dei titoli adeguati. Allo stesso modo, appare molto chiara l'esigenza di sensibilizzare maggiormente i docenti all'orientamento, ritenendo che il loro ruolo non si esaurisca nel compito di insegnare ed esaminare gli studenti. Inoltre, non sembrano esserci dubbi tra gli studenti rispetto al fatto che un servizio di orientamento debba agire in rete con le scuole, con le aziende e con il territorio e che debba valorizzare le

esigenze e le peculiarità di ciascuna facoltà piuttosto che gestire le attività mediante le indicazioni operative trasmesse da un solo ufficio centrale.

Fig 4.6 La percezione dell'organizzazione del servizio di orientamento universitario



4.7 Conclusioni: indicazioni comuni e specifiche per le due Facoltà

Al termine del capitolo sintetizziamo i risultati emersi dalla ricerca effettuata allo scopo di monitorare e valutare la gestione del servizio di orientamento universitario nelle due Facoltà, distinguendo le indicazioni comuni ad entrambe da quelle specifiche per ciascuna facoltà di studi universitari in esame.

1) Indicazioni comuni alle due Facoltà

a) mancata consapevolezza degli sbocchi occupazionali

Gli studenti delle due Facoltà sembrano poco consapevoli delle modalità con cui possono spendere il loro titolo al termine del percorso di studi. Raramente identificano un profilo professionale coerente con gli studi intrapresi, perlopiù si rifanno agli ambiti lavorativi piuttosto che alle figure che potrebbero ricoprire nel mondo del lavoro. Se questa è la situazione all'inizio della carriera universitaria, la mancanza di una chiara prospettiva occupazionale continua a caratterizzare le risposte degli intervistati a distanza di due anni, sebbene si riscontri una lieve diminuzione della quota dei "disorientati" rispetto alle concrete possibilità di inserimento nel mercato del lavoro. Quest'ultimo aspetto potrebbe essere dovuto

alle “risposte mancanti” di quegli studenti che durante il periodo trascorso hanno abbandonato o cambiato il corso di studi originario.

Alla luce di ciò, potrebbe essere utile potenziare la comunicazione degli obiettivi formativi e degli sbocchi occupazionali dei corsi di studio offerti dalle singole Facoltà e monitorare di anno in anno la diminuzione della quota degli studenti che con difficoltà riescono a immaginare un profilo professionale coerente con gli studi intrapresi;

b) mancata partecipazione alle iniziative di orientamento in ingresso

Gli studenti delle due Facoltà hanno partecipato raramente alle attività di orientamento alla scelta universitaria. Laddove lo studente dichiara di aver ricevuto dalla scuola un indirizzo per la scelta del corso di studi, esso si limita spesso alla presentazione dell’offerta formativa o alla compilazione di test e questionari, rinunciando ad approfondire l’analisi degli interessi mediante colloqui, *stage* o cicli di incontri finalizzati all’apprendimento di un metodo di studi universitario. Da qui si spiega perché quasi sempre la scelta universitaria avviene senza un adeguato contributo della scuola e della famiglia, secondo la percezione degli studenti.

Alla luce di ciò, potrebbe essere utile potenziare la comunicazione con le scuole, monitorando non solo i contatti con quelle dell’area formativa e scientifica di riferimento ma anche l’effettuazione di iniziative di orientamento nei singoli istituti contattati.

Una volta iscritti all’università, la situazione non tende a migliorare. Solo in parte gli studenti partecipano agli incontri di accoglienza delle matricole e frequentano lo sportello di orientamento. A tal proposito potrebbe essere utile garantire una maggiore “visibilità funzionale” ad un tale servizio mediante la delimitazione di un campo di azione non ridondante rispetto alle attività svolte da altre parti della facoltà e dell’ateneo. Nel corso del terzo capitolo si è dato ampio spazio a quest’argomento e si è giunti a definire una mappa “organizzativa”, anche al fine di individuare gli indicatori valutativi del servizio di orientamento. Si rimanda a tale strumento per una riflessione sulla cultura organizzativa del servizio⁹⁷.

⁹⁷ Com’è noto, il *brainstorming* dal quale è emersa la “mappa” del servizio di orientamento universitario è stato condotto con gli operatori di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia. E’ possibile in questa prima fase estendere lo strumento anche alla Facoltà di Ingegneria, salvo modifiche da apportare in base alle caratteristiche dell’organizzazione di riferimento.

c) *percezione del servizio di orientamento “ideale”*

In linea con i risultati del *brainstorming* con gli operatori e con quanto detto nei punti a) e b), gli studenti delle due Facoltà identificano nella partecipazione all'ambiente universitario e nell'autovalutazione degli interessi di studio e professionali gli ambiti funzionali e gli scopi primari di un servizio di orientamento universitario. Non viene percepita, invece, un'influenza diretta dell'orientamento sulla capacità di affrontare il passaggio dalla scuola all'università, né sull'opportunità di condurre o meno una carriera brillante all'università. Parzialmente ambiguo è l'atteggiamento degli studenti nei confronti del rapporto orientamento-mondo del lavoro: se da un lato essi non credono di poter acquisire all'università determinate competenze che apprenderanno solo *on the job*, dall'altro mostrano una discreta fiducia nello strumento del tirocinio per entrare nel mondo del lavoro. In merito all'organizzazione “ideale” del servizio di orientamento, non c'è dubbio che gli studenti auspicerebbero un maggior coinvolgimento dei docenti, la presenza di addetti qualificati allo sportello, e un ruolo “autonomo” della facoltà nella relazione con le scuole e le aziende del territorio di riferimento.

2) Progettare un servizio di orientamento e tutorato⁹⁸ “contestualizzato”

Riprendendo l'ultimo elemento discusso nel punto precedente, possiamo affermare che la ricerca ha evidenziato la necessità di programmare i servizi di orientamento in ingresso e in itinere sulla base delle specifiche esigenze manifestate dalla popolazione dei potenziali iscritti all'una e all'altra facoltà.

a) *Facoltà di Sociologia*

Si iscrivono alla Facoltà di Sociologia dell'ateneo Federico II prevalentemente: ragazze di 19 o 20 anni della provincia di Napoli con una formazione scolastica liceale, perlopiù di tipo umanistico, con un voto medio pari a 79/100, che a due anni dall'iscrizione studiano a tempo pieno o svolgono contemporaneamente allo studio qualche “lavoretto”. Non appaiono forti disparità di accesso a questo tipo di Facoltà⁹⁹ relative all'origine sociale, dal momento che tendono ad iscriversi

⁹⁸ Se l'orientamento prevede una serie di attività legate inevitabilmente alle decisioni da prendere o già prese in ambito educativo e professionale, il tutorato si propone principalmente di rimuovere eventuali ostacoli all'apprendimento delle discipline universitarie.

⁹⁹ In realtà, l'estrazione sociale degli studenti di Ingegneria è tendenzialmente più elevata di quelle riscontrata nel campione di Sociologia. Ciò confermerebbe la tesi di coloro che sostengono l'esistenza di una disuguaglianza di stampo *orizzontale* nella scelta degli indirizzi formativi universitari.

studenti appartenenti in egual misura alle classi sociali superiori e a quelle medio-basse.

Se assumiamo la prospettiva di coloro che si rifanno alla della teoria della scelta razionale (Boudon, 1973; Goldhtrope 1996, 2000; Breen e Goldhtrope, 1997; Esser, 1999; Becker, 2003 cit. in Schizzerotto, 2006), l'investimento in istruzione superiore delle classi meno privilegiate deve avvenire in un sistema di vincoli e opportunità e deve prevedere, aggiungiamo noi, dei rischi "calcolati". E' noto che da tempo il sistema universitario sostiene gli studenti "su basi differenziate, in funzione del reddito familiare e del merito scolastico" (Schizzerotto, 2006 p. 97). In virtù di questa *policy* i sussidi¹⁰⁰ vengono erogati "unicamente a quella parte dei discendenti delle classi subalterne che proseguono nel loro *cursus studiorum* e che riescono a farlo con successo costante" (*ibidem*). Al momento della scelta universitaria le famiglie di bassa estrazione sociale non possono prevedere in anticipo se e per quanto tempo i loro figli continueranno a beneficiare dei sussidi pubblici. Dunque non possiamo ipotizzare che la scelta di investire in istruzione terziaria da parte delle famiglie subalterne si basi su tale prospettiva. D'altro canto, gli studenti che si iscrivono a Sociologia non presentano una carriera scolastica di successo, e i maschi ancor meno delle femmine¹⁰¹. Per questo motivo possiamo ipotizzare che le famiglie delle classi sociali inferiori, in maniera tutt'altro che "audace", consentano ai loro figli di iscriversi all'università, salvo decidere di "ritornare sui propri passi" e ritirare il figlio dal circuito formativo in seguito ai primi segnali di fallimento. A supporto di questa tesi va detto che il 16% del campione ha abbandonato definitivamente gli studi, praticamente tutti nell'anno successivo all'immatricolazione e nella metà dei casi per motivi relativi al lavoro. Se ci riferiamo al passaggio dal primo al secondo anno e sommiamo al tasso di abbandono (15%) il tasso di passaggio ad altro corso di laurea (9%), otteniamo un tasso di mancata reiscrizione all'anno successivo pari al 24%, in linea con il 26% riscontrato dall'indagine *panel* effettuata su un campione di iscritti nell'a.a. 2001/02. Questi dati attesterebbero, dunque, un contenimento dell' insuccesso formativo rispetto agli anni precedenti, visto che nell'a.a. 2003/04 il tasso nazionale delle mancate reiscrizioni al secondo anno nelle Facoltà di Sociologia era pari al 32,5% (Rapporto CNVSU stato università, 2005). Oltre a mettere in luce gli indicatori di insuccesso "orientativo", bisogna sottolineare che l'esperienza del

¹⁰⁰ Per l'Università Federico II l'ente per il diritto allo studio è l'E.DI.S.U. Napoli 1, oggi A.DI.S.U.

¹⁰¹ I maschi tendono ad avere meno successo a scuola (voto medio 74,5) rispetto alle femmine (voto medio 80).

lavoro caratterizza la vita universitaria della metà del nostro campione, sia pure in forma saltuaria, quasi a rappresentare una “carta di riserva” da giocare in caso di insuccesso. Tali condizioni potrebbero compromettere seriamente la motivazione allo studio, una motivazione che pure recuperano in “corso d’opera” coloro che si iscrivono inizialmente per rimediare al mancato superamento del test di ingresso ad un corso di studi di Psicologia o Scienze delle Comunicazioni e che poi tendenzialmente decidono di continuare il percorso di studi intrapreso, alla pari di coloro che sin dall’inizio dichiarano di avere un forte interesse per le materie da studiare.

Al di là della motivazione e dell’interesse per gli studi sociologici, i fattori che garantiscono un maggiore successo universitario sono un buon curriculum scolastico e la frequenza dei corsi. Risulta, invece, alquanto sorprendente che anche gli studenti provenienti da un liceo scientifico, classico o socio-psico-pedagogico siano tutt’altro che a riparo da problemi di insuccesso formativo. Dal momento che le famiglie delle classi sociali meno privilegiate tendono ad iscrivere i loro figli al liceo socio-psico-pedagogico, lasciando intravedere un meccanismo di disuguaglianza di stampo *orizzontale* (Schizzerotto, 2006) nella scelta dell’istruzione liceale, e poiché la scelta delle famiglie di classe superiore e media ricade “tradizionalmente” sullo scientifico o sul classico, la questione dell’insuccesso prima scolastico e poi universitario chiamerebbe direttamente in causa il ruolo dell’orientamento sin dal momento del passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore.

Alla luce di quanto detto fin qui, giungiamo alla conclusione che sarebbe auspicabile potenziare il servizio di orientamento in ingresso e curare in modo particolare la fase di passaggio dalla scuola all’università mediante la predisposizione di strumenti diagnostici di autovalutazione “trasversali” alle aspiranti matricole, finalizzati ad aumentare nei potenziali iscritti la consapevolezza del possesso o meno dei requisiti per affrontare un corso di studi di sociologia. Tali strumenti dovrebbero avere principalmente lo scopo di favorire una scelta universitaria consapevole e motivata, allargando eventualmente il campo delle opzioni formative post-diploma anche a soluzioni alternative alla scelta universitaria. Questo discorso appare ancora più urgente per quegli studenti che hanno ottenuto un voto basso all’esame di maturità che, come ha mostrato la ricerca, appaiono inevitabilmente esposti al rischio di insuccesso formativo,

proprio perché scarsamente motivati allo studio; la scarsa motivazione, inoltre, potrebbe indurre gli studenti in questione a scegliere il corso di studi senza la necessaria consapevolezza delle decisioni che si accingono a prendere.

La mancanza di basi adeguate si riflette chiaramente nella percezione degli ostacoli riscontrati dagli studenti nell'impatto con l'università (cfr. tab. 4.67); è interessante notare come circa l'11% degli studenti di Sociologia che hanno avuto delle difficoltà nell'approccio allo studio universitario lamenti un deficit attitudinale e/o motivazionale, soprattutto nell'impatto con le discipline statistico-metodologiche della ricerca sociale, mentre praticamente non c'è alcun studente del campione di Ingegneria che dichiari analogamente di sentirsi inadatto a studiare le discipline del primo anno del proprio corso di studi, sebbene ne palesi le difficoltà.

Detto in altri termini, tra gli studenti di Sociologia che hanno riscontrato qualche impedimento all'inizio della carriera universitaria, uno su dieci riconosce di non possedere né le attitudini, né la motivazione per studiare alcune discipline che pure rappresentano l'*abc* degli studi sociologici, mostrando di non aver adeguatamente considerato l'opportunità di iscriversi ad un altro corso di studi o comunque di non essersi preventivamente informato correttamente (o eventualmente di non aver ricevuto informazioni corrette) sulle caratteristiche del corso di studi frequentato.

Come è noto, “in caso di insuccesso la valutazione del risultato può generare sentimenti di frustrazione o di inquietudine ai quali si aggiungono sentimenti di colpa o di vergogna se il risultato viene attribuito allo scarso impegno o alla mancanza di capacità. Essendo tali cause riferibili al *locus* interno (e, per di più, essendo la capacità una caratteristica stabile) il soggetto può giungere a formulare una valutazione negativa di sé che comporta perdita di autostima e del senso di autoefficacia, nonché poca speranza di poter in futuro ottenere risultati positivi” (Marini, 1999 p. 151). Dunque l'attribuzione dell'insuccesso a fattori personali, e per di più stabili, minerebbe l'autostima e il senso di auto-efficacia. Quest'ultimo, così come teorizzato da Bandura (1996, 2000), si riferisce alla “convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno, in modo da raggiungere i risultati prefissati” (Di Nuovo, 2003 p. 15). Dal momento che la conoscenza di sé e delle proprie motivazioni rappresenta uno degli obiettivi fondamentali di un auto-orientamento “guidato”, secondo il modello oggi più proficuo e diffuso, appare pertanto urgente programmare un servizio nella scuola e nell'università, come

previsto dalle recenti riforme ministeriali, in cui “i momenti di informazione vengano accompagnati da un intervento longitudinale durante tutto l’arco della scuola superiore – lo stesso vale anche per la scuola dell’obbligo – che veda protagonisti i docenti e gli stessi studenti” (*ibidem*, p. 11).

Nella fase di accoglienza dei potenziali iscritti a Sociologia bisognerebbe inoltre prevedere un’attenta gestione degli spazi poiché la mancanza di adeguatezza delle aule potrebbe favorire negli studenti meno sicuri un eventuale proposito di abbandono. Non a caso, circa il 10% degli studenti che hanno riscontrato dei problemi iniziali nell’organizzazione dello studio universitario dichiara di aver avuto non poche difficoltà a seguire le lezioni di alcuni docenti in aule particolarmente affollate e rumorose. Anche questo tipo di problema non si rileva nel campione di Ingegneria.

In merito al tutorato, gli studenti di Sociologia gradirebbero un servizio di sostegno alla costruzione di un metodo di studio e apprendimento, analogamente agli studenti di Ingegneria. Tuttavia, gli studenti della Facoltà in oggetto sembrano avanzare un’ulteriore richiesta. Infatti, circa un terzo del campione apprezzerrebbe attività di consulenza sulla didattica con docenti e/o tutor.

Non è da escludere che gli intervistati nel rispondere a questa domanda abbiano attribuito un valore preminente al termine “consulenza”, coerentemente con il loro bisogno di fruire di un insieme di attività specialistiche che mirano a sostenere gli studenti in momenti particolarmente critici del loro percorso di studi, con particolare riferimento alle scelte del corso di laurea e degli esami, delle modalità di frequenza e di studio, alle eventuali crisi di motivazione o di fiducia in se stessi ed alla conoscenza delle proprie caratteristiche, degli interessi e delle capacità anche in riferimento alla ricerca del lavoro.

In conclusione, va detto che almeno una parte degli studenti mostra di apprezzare il lavoro dello sportello di orientamento, frequentandolo assiduamente e dichiarandosi largamente soddisfatta del servizio ricevuto. Tuttavia, bisogna specificare che il loro giudizio entusiasta è rivolto soprattutto alle qualità umane degli operatori, alla loro capacità di immedesimazione nel cliente, mentre appaiono lievemente meno soddisfatti della capacità di fornire informazioni attendibili da parte degli addetti allo sportello.

Tab. 4.67 Distribuzione degli ostacoli riscontrati nell'approccio allo studio universitario nei due campioni

	Ostacoli riscontrati nell'approccio allo studio universitario							
	<i>intrinseci alla materia (mancanza di basi matematiche, complessità linguaggio dei testi....)</i>	<i>rapporto con il docente (lezioni poco chiare, poca disponibilità)</i>	<i>costruzione di un metodo di studio (difficoltà a gestire programmi molto vasti, approccio con le materie scientifiche...)</i>	<i>difficoltà logistiche (organizzazione facoltà)</i>	<i>gestione del tempo-studio (ritmi troppo elevati in tempi ridotti.)</i>	<i>deficit attitud. e motivaz.</i>	<i>altro</i>	<i>Totale</i>
Campione Sociologia (n = 103)	47,6%	8,7%	18,4%	9,7%	3,9%	10,7%	1,0%	100%
Campione Ingegneria (n = 120)	43,3%	28,3%	18,3%	0,8%	6,7%	1,8%	0,8%	100%

Tab. 4.68 Distribuzione della “domanda di tutorato” nei due campioni

	La domanda di tutorato							
	<i>consulenza sulla didattica con docenti e/o tutor</i>	<i>iniziative per il recupero dei debiti formativi</i>	<i>iniziative sui metodi di studio e apprendim.</i>	<i>didattica tutoriale a distanza</i>	<i>didattica in rete</i>	<i>nessuna attività di tutorato</i>	<i>altre iniziative di tutorato/ non sa, N.R.</i>	<i>Tot.</i>
Campione Sociologia (n = 173)	30,1%	13,9%	35,3%	1,7%	12,1%	5,2%	1,7%	100%
Campione Ingegneria (n = 170)	17,6%	12,4%	38,2%	3,5%	17,6%	7,1%	3,6	100%

b) Facoltà di Ingegneria

Si iscrivono alla Facoltà di Ingegneria¹⁰² dell'ateneo Federico II prevalentemente: ragazzi (nel caso di Ingegneria gestionale della logistica e della produzione anche le ragazze) di diciannove o venti anni della provincia di Napoli con una formazione scolastica liceale scientifica o tecnica, con un voto medio pari a 87/100, che a due anni dall'iscrizione studiano perlopiù a tempo pieno. Le disuguaglianze (relative) di accesso all'istruzione universitaria in base all'origine sociale appaiono alquanto evidenti, dal momento che si iscrivono a questa Facoltà tendenzialmente ragazzi appartenenti a genitori con un livello di istruzione medio-alto, che svolgono perlopiù un'attività impiegatizia o tecnico-intellettuale di media-alta

¹⁰² Ricordiamo che il campione di Ingegneria è composto da studenti appartenenti a quattro corsi di laurea: ingegneria chimica, elettronica, informatica e gestionale della logistica e della produzione.

specializzazione e che dispongono di un reddito medio-alto. Com'è noto, le famiglie di classe superiore e media tendono a investire nell'istruzione liceale e universitaria per garantire il futuro professionale dei loro figli in maniera molto più frequente di quanto questo accada fra le famiglie appartenenti alla classe inferiore. Allo stesso tempo, la componente cognitiva e l'interesse verso lo studio trasmessi dalle classi sociali più elevate condizionano i livelli di riuscita nello studio¹⁰³, provocando in buona parte dei casi una carriera scolastica di successo e buone possibilità di continuare sulla stessa strada anche all'università (cfr. tab. 4.38). Questo è quanto accade sostanzialmente nel nostro campione dove non si rileva alcuna criticità sostanziale in fase di orientamento in ingresso. A tal proposito va sottolineato che una parte degli studenti ha effettuato uno o più test di autovalutazione, rappresentando un ulteriore contributo ad una scelta universitaria maggiormente consapevole.

A supporto di quanto affermato fin qui, si evince un tasso di abbandono non particolarmente elevato (inferiore al 5%), sebbene si riscontri un tasso di passaggio ad un altro corso di studi pari al 14%¹⁰⁴. In realtà, in almeno un terzo di questi passaggi si tratta di cambi di indirizzo all'interno della stessa Facoltà, non rappresentando dunque una reale spia di insuccesso orientativo. In definitiva il tasso di mancata reiscrizione alla stessa Facoltà nell'anno successivo all'immatricolazione si attesta intorno al 14,5%, facendo registrare un lieve miglioramento rispetto al dato nazionale dell'a.a. 2003/04 che si aggirava attorno al 17,5% (Rapporto CNVSU stato università, 2005).

Nonostante la quota molto bassa di studenti-lavoratori, funziona discretamente l'azione di *policy* rivolta principalmente a coloro che hanno necessità di conciliare lo studio con il lavoro, consistente nel prolungamento degli studi a quattro, cinque o sei anni mediante la stipula dei contratti.

Tra i fattori che garantiscono un maggiore successo, risultano di primaria importanza la frequenza dei corsi universitari, la carriera scolastica e anche il tipo di scuola di provenienza, dal momento che la differenza di "passo" all'università tra studenti liceali e "non liceali" appare molto significativa. L'applicazione della regressione multipla lineare ha evidenziato ancora più chiaramente l'effetto specifico del tipo di scuola frequentato dallo studente, al netto dell'influenza del

¹⁰³ Cfr. Mare (1980; 1981).

¹⁰⁴ Tasso di abbandono e tasso di passaggio sono calcolati su base campionaria e si riferiscono ai quattro corsi di laurea selezionati (n = 170)

livello di istruzione familiare, del voto di diploma e della frequenza dei corsi universitari. Ciò potrebbe essere attribuito al fatto che lo studente proveniente dal liceo scientifico o classico risulti più preparato e maggiormente favorito nella costruzione autonoma di un metodo di studio rispetto ad un coetaneo proveniente da un tipo di istituto tecnico o professionale. In tal caso non sarebbe la sola partecipazione ai corsi, ma anche e soprattutto la capacità di apprendere da subito il modo di affrontare il carico didattico a discriminare un cattivo da un buon rendimento di uno studente che frequenta un corso di laurea di Ingegneria. A tal proposito, bisogna rilevare che circa il 30% degli studenti di Ingegneria che hanno riscontrato degli ostacoli nell'approccio allo studio universitario attribuiscono tale difficoltà alla scarsa qualità del rapporto con il docente. Quest'ultimo viene ritenuto dagli studenti poco disponibile a soffermarsi sugli elementi di difficile comprensione, alquanto reticente a stabilire una comunicazione più efficace con gli studenti e in alcuni casi addirittura poco competente nel fornire spiegazioni o chiarimenti. Sembra quasi di intravedere in questo atteggiamento una sorta di disappunto da parte dello studente abituato fino a poco tempo prima ad interagire con una figura di docente alquanto differente.

Dunque, questo aspetto chiamerebbe in causa direttamente la necessità di promuovere attività di tutorato per supportare la relazione didattica che, stando ai risultati dell'indagine, appare molto più critica ad Ingegneria che non a Sociologia. In pratica, ciò che bisognerebbe promuovere nei docenti di talune discipline, secondo il parere di una parte degli studenti di Ingegneria, è l'acquisizione di una vera e propria *competenza comunicativa* che consisterebbe, tra le altre cose, nella “conoscenza delle proprie modalità comunicative, capacità di cogliere e decifrare i *feedback* inviati dagli interlocutori, decentramento dai propri schemi cognitivi e disponibilità alla divergenza, capacità di decodificare messaggi opachi od eccentrici e di codificare i propri messaggi utilizzando una pluralità di linguaggi adeguata alle esigenze e, anche, ai problemi degli interlocutori”¹⁰⁵.

L'esigenza di attività prevalentemente a sostegno dell'apprendimento disciplinare si riflette pienamente nella domanda di tutorato degli studenti di Ingegneria. Circa

¹⁰⁵ “Significa, inoltre, rendersi conto di ciò che si pensa e si sente, nella consapevolezza che i nostri giudizi e pregiudizi, le nostre emozioni e aspettative – in negativo o in positivo – sono messaggi che passano o influenzano gli altri, specie se questi ultimi si trovano in posizione *down* all'interno di una relazione, con noi, che è di tipo asimmetrico e cioè caratterizzata da disparità di sapere, di esperienza, di potere istituzionale” (Contini, 1998 p. 103-104).

il 40% del campione darebbe la priorità all'organizzazione di iniziative di tutorato finalizzate al supporto della costruzione di un metodo di studio e apprendimento.

Oltre a potenziare il servizio di tutorato, va rafforzata la visibilità dello sportello di orientamento soprattutto in riferimento alla platea degli studenti che frequentano i corsi di studio presso sedi molto distanti dall'attuale ubicazione del centro. In alternativa, si potrebbe ipotizzare la definizione di ulteriori strutture destinate all'offerta di informazioni orientative, al fine di raggiungere un numero maggiore di studenti.

CONCLUSIONI

La domanda di ricerca che ha guidato la costruzione del percorso teorico-metodologico di questo lavoro è stata la seguente: è possibile costruire un sistema di indicatori per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia delle politiche di orientamento universitario, finalizzato a valorizzare le differenze di contesto in cui una stessa politica viene implementata?

Siamo dunque partiti dall'esplorazione teorica del concetto di orientamento. Si è visto come le trasformazioni degli assetti sociali abbiano inciso sulla modifica del significato da attribuire al processo di orientamento e come già altri autori, sebbene implicitamente, abbiano fatto riferimento all'orientamento nella loro riflessione sull'identità nella società contemporanea. Oggigiorno l'orientamento appare indispensabile per la realizzazione di un'efficace integrazione tra soggetto e società in un duplice senso. In un'ottica macro-sociale, la prospettiva da realizzare è quella di un'azione di raccordo tra sistemi diversi (scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, ecc.) che pongono la necessità dell'orientamento, ognuno in base ad una *mission* specifica. In un'ottica micro-sociale, invece, "l'orientamento è da intendersi come processo attivo, gestito dal soggetto con le proprie risorse (personali e sociali) e con i propri vissuti (formativi e lavorativi) ed influenzato dalle proprie appartenenze (ambientali e familiari), ma al tempo stesso come un processo storicizzato, integrato cioè dentro un mercato del lavoro complesso e globalizzato, e attento alle diverse culture (razza, genere, target sociale, ecc.) di cui sono espressione i singoli attori" (MLPS, 2005 p. 4).

Successivamente, abbiamo messo in luce il processo di "traduzione" dell'orientamento in termini di concreti obiettivi di politica pubblica, stabiliti nei vari Paesi europei sulla scia delle indicazioni dettate dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000, che attribuisce all'orientamento un ruolo strategico nell'azione di miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dei sistemi formativi. Questa cornice politica del ruolo dell'orientamento conduce inevitabilmente alla messa a punto di strumenti di valutazione e di autovalutazione che rendano conto (*accountability*) dell'effettivo raggiungimento dei cambiamenti attesi sulla popolazione di riferimento. Ecco che si è posta l'esigenza di esplorare il quadro teorico della valutazione delle politiche pubbliche al fine di costruire gli indicatori per il monitoraggio e la valutazione dell'orientamento universitario. Allo scopo di individuare l'approccio più frequentemente utilizzato nella valutazione dell'istruzione terziaria, è stata ripresa la classificazione dei tre approcci alla valutazione proposta da Stame (2002). La

scelta di analizzare l'ambito universitario è stata motivata dal fatto che oggi giorno l'università è sempre più al centro delle speranze e delle attese di occupazione dei giovani, nonché delle loro famiglie. Siamo giunti alla conclusione che rispetto alla valutazione del sistema universitario oggi giorno siamo in presenza dell'applicazione di procedure valutative a carattere discensionale, secondo un approccio *top-down* perlopiù pragmatista o della qualità, risultando poco sperimentata l'integrazione tra modelli discensionali (*top-down*) e ascensionali (*bottom-up*), finalizzati a valorizzare le differenze esistenti tra i vari contesti oggetto di valutazione. Allo stesso modo appare poco praticata nella prassi valutativa l'applicazione di modelli "interattivi", che richiedono la partecipazione degli stessi soggetti che prendono parte ai processi da valutare, sin dalla fase della definizione dell'evaluando.

Nel tentativo di giungere ad un modello maggiormente interattivo e "partecipativo" di valutazione del processo formativo universitario si è scelto di concentrare la nostra attenzione su una sua particolare dimensione: l'orientamento. Sono state dunque riprese le linee teoriche del dibattito sulla questione dell'efficacia dell'orientamento prima di approfondire il suo ruolo nelle università e si è giunti alla conclusione, anche attraverso la rassegna di analoghe ricerche effettuate sulla valutazione delle politiche di orientamento (Origo, Samek Lodovici, 2002; Sultana, 2004), che il monitoraggio e la valutazione del processo (*formative evaluation*) possono essere molto più utili, nonché più fattibili, di una valutazione di impatto complessa e spesso molto dispendiosa.

L'orientamento, come ampiamente descritto, si è affermato negli ultimi anni in qualità di strumento di politica pubblica e, non a caso, proprio nelle università dei Paesi europei si è notato recentemente un consolidamento delle strutture e dei servizi di orientamento finalizzato al miglioramento dell'efficacia degli esiti formativi. In particolare, nelle università delle regioni meridionali "obiettivo 1" l'orientamento rientra nell'asse III. 5 "Adeguamento del sistema della formazione professionale, dell'istruzione e dell'alta formazione", proponendosi come supporto strategico dei principali obiettivi di politica universitaria.

Alla luce di tali riflessioni, è stato impostato un disegno di ricerca valutativa sull'orientamento universitario dell'Università di Napoli Federico II, uno degli atenei più grandi e rappresentativi dell'Italia meridionale, con lo scopo di valorizzare le differenze delle facoltà universitarie in cui una stessa politica di orientamento viene implementata. La ricerca è stata suddivisa grosso modo in due fasi. La prima, più squisitamente qualitativa, è servita a ricostruire una mappa degli indicatori valutativi del servizio, a partire dalle

percezioni e dalle interpretazioni espresse degli attori partecipanti al processo. A tale scopo è stato effettuato un *brainstorming* con gli operatori di orientamento e tutorato della Facoltà di Sociologia dell'Ateneo Federico II, successivamente corredato da una scala delle priorità obbligate (*Spo*) per realizzare l'ordinamento degli indicatori sulle dimensioni dell'efficacia esterna e gestionale. Questa prima fase ha restituito una configurazione del servizio a quattro livelli, due prevalentemente *manageriali* e *strutturali* e due relativi all'area dei *risultati attesi* del servizio. Sull'affinamento dell'area dei risultati si è concentrata la seconda fase della ricerca qualitativa, consistente in una campagna di trentatre interviste a testimoni dell'orientamento universitario appartenenti alla Facoltà di Sociologia e di Ingegneria dell'Ateneo Federico II, nonché alle scuole e agli enti lavorativi appartenenti al bacino di utenza delle due facoltà in esame e dell'intero ateneo. Si è deciso di rilevare le opinioni dei testimoni privilegiati appartenenti al mondo della scuola e del lavoro, oltre che all'ambito universitario, poiché le differenti prospettive dalle quali si “guarda” l'orientamento possono indurre il ricercatore a definire e, conseguentemente, a valutare l'effettivo raggiungimento di obiettivi e il soddisfacimento di esigenze espresse dagli stessi destinatari delle politiche di orientamento universitario.

Per l'analisi delle interviste è stata costruita una matrice “qualitativa” che ci ha consentito di visualizzare contemporaneamente le risposte degli intervistati e di classificare i principali indicatori di risultato e qualitativi del servizio di orientamento universitario nelle tre fasi della carriera universitaria (ingresso, itinere e uscita).

Per realizzare l'indagine valutativa sull'efficacia gestionale del servizio di orientamento nelle due facoltà e per trarre conseguentemente delle indicazioni sulla programmazione del servizio stesso, si è deciso di utilizzare gli indicatori di efficacia gestionale e qualitativi relativi all'orientamento in ingresso e (parzialmente) in itinere, rinviando a successive indagini empiriche per la valutazione dell'efficacia esterna del servizio in uscita.

Da qui si è proseguito alla messa a punto delle variabili del questionario da utilizzare nella *survey* condotta sugli studenti delle Facoltà di Sociologia e di Ingegneria dell'Ateneo Federico II.

Gli interrogativi principali a cui ha inteso rispondere la *survey* sono stati:

- Qual è la situazione delle due facoltà rispetto agli indicatori di risultato, di utilizzo, di soddisfazione e percezione del servizio, evidenziati dagli attori partecipanti al processo di orientamento?
- Qual è e quale dovrebbe essere il ruolo dell'orientamento universitario precedente e successivo all'immatricolazione nelle due facoltà oggetto di studio?
- Quali sono i bisogni e le aspettative nei confronti del servizio nelle due popolazioni di riferimento?
- Qual è lo spazio semantico percepito dagli studenti delle due popolazioni nella valutazione della qualità del servizio di orientamento?

Al fine di rispondere ai suddetti interrogativi, l'unità di analisi prescelta è stata lo studente immatricolato per la prima volta all'università nell'a.a. 2003-04, presso le due facoltà oggetto di studio, di età compresa tra i 20 e i 24 anni. La scelta di questa unità di analisi è stata motivata dal fatto che:

1. la valutazione dell'andamento della carriera universitaria necessita di un arco temporale abbastanza lungo (almeno 2 anni);
2. la valutazione del processo di orientamento universitario precedente e immediatamente successivo ad una determinata iscrizione universitaria non può essere effettuata se si frappongono altre iscrizioni universitarie;
3. l'orientamento universitario è una realtà piuttosto recente e può riguardare al massimo gli studenti delle coorti dei nati 1982, andando a ritroso a partire da quelli che si sono iscritti regolarmente nell'a.a. 2003-04 a 18 o 19 anni (nati 1985 -1986);

Il campionamento prescelto è stato di tipo casuale semplice. Tuttavia, è stata prevista la possibilità di provvedere alla sostituzione di studenti ineleggibili, e cioè non corrispondenti all'unità di analisi prescelta dalla ricerca, o irreperibili tramite il numero di telefono rilasciato alla segreteria all'atto dell'iscrizione, o che rifiutassero esplicitamente l'intervista.

Il questionario risulta prevalentemente composto da domande chiuse e dalle scale di atteggiamento (Likert e *forced choice*) per rilevare le opinioni nei confronti del servizio.

Per l'analisi dei dati¹⁰⁶ è stata effettuata un'analisi descrittiva monovariata e bivariata su ciascuno dei due campioni. Nello specifico, per analizzare la relazione tra tipo di istruzione secondaria superiore e rendimento universitario sono stati applicati il *test t di uguaglianza delle medie per campioni indipendenti* e l'*analisi della varianza*.

Successivamente, al fine di analizzare il “peso” specifico dell'istruzione familiare, della carriera scolastica e della partecipazione ai corsi universitari sul rendimento universitario, è stato costruito un *modello di regressione lineare multipla stepwise*, che ha consentito di rimuovere dal modello le variabili scarsamente correlate con la dipendente.

Infine, per mettere a punto uno o più indici di soddisfazione della qualità dello sportello di orientamento nelle due facoltà, è stata applicata la procedura di controllo di coerenza e dell'unidimensionalità della scala Likert, mediante l'utilizzo del *coefficiente elemento-scala*, del coefficiente di coerenza interna *alfa di Cronbach* e mediante l'*analisi fattoriale*. Quest'ultima è stata effettuata tramite il metodo di estrazione dell'*analisi in componenti principali*.

Complessivamente dai risultati della ricerca emergono indicazioni comuni e specifiche per la programmazione, il monitoraggio e la valutazione delle attività di orientamento universitario in ciascuna delle due facoltà di studi universitari.

In primo luogo bisogna sottolineare che non esiste una chiara consapevolezza degli sbocchi occupazionali da parte degli studenti che intraprendono uno specifico corso di studi e, allo stesso tempo, si riscontra una scarsa partecipazione alle iniziative di orientamento in ingresso. Entrambi gli aspetti potrebbero essere migliorati da un lato attraverso il potenziamento delle forme di comunicazione degli obiettivi formativi e degli sbocchi occupazionali agli utenti diretti del servizio, dall'altro mediante il consolidamento di una rete “formativa” tra scuola e università. Non a caso, gli stessi studenti auspicano un dialogo tra le istituzioni promotrici del processo educativo, in base alle specifiche esigenze formative di ciascuna facoltà. Dunque, sembra farsi largo negli studenti la percezione di un servizio di orientamento e tutorato contestualizzato, cioè rivolto ad un determinato tipo di utente portatore di bisogni ed interessi specifici.

In particolare, per quanto concerne la Facoltà di Sociologia dell'Ateneo Federico II di Napoli non appaiono forti disparità di origine sociale relative agli ingressi, dal momento che tendono ad immatricolarsi perlopiù ragazze appartenenti in egual misura alle classi sociali superiori e a quelle medio-basse. Inoltre, nella metà dei casi si tratta di studenti che svolgono un lavoro saltuario che garantirebbe loro una seconda *chance* in caso di fallimento. Questa

¹⁰⁶ Per l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) nella versione 12.01.

prospettiva ha origine nelle stesse famiglie di appartenenza, che mostrerebbero di avere una fiducia limitata nella formazione universitaria come trampolino di lancio per l'inserimento nel mondo del lavoro dei loro figli.

Coerentemente a quanto già emerso da altre indagini empiriche sugli esiti formativi universitari, i fattori che garantiscono un maggiore successo sono una buona carriera scolastica e la frequenza dei corsi universitari. Risulta, invece, alquanto sorprendente che anche gli studenti provenienti da un liceo scientifico, classico o socio-psico-pedagogico siano tutt'altro che a riparo da problemi di insuccesso formativo.

Se è vero che le famiglie delle classi sociali meno privilegiate tendono ad iscrivere i loro figli al liceo socio-psico-pedagogico, lasciando intravedere un meccanismo di disuguaglianza di stampo *orizzontale* (Schizzerotto, 2006) nella scelta dell'istruzione liceale, è anche vero che la scelta delle famiglie di classe superiore e media continua a ricadere "tradizionalmente" sullo scientifico o sul classico.

Dunque la questione dell'insuccesso prima scolastico e poi universitario chiamerebbe direttamente in causa il ruolo dell'orientamento sia nella fase di passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore, sia nella transizione all'università. A tal proposito bisogna sottolineare che una parte degli studenti di Sociologia accusa un *deficit* attitudinale e/o motivazionale nell'approccio allo studio universitario, soprattutto nell'impatto con le discipline statistico-metodologiche della ricerca sociale, mostrando più di qualche lacuna nell'orientamento alla scelta del corso di studi.

Per prevenire questa ed altre forme di dispersione universitaria sarebbero da implementare strumenti diagnostici di autovalutazione "trasversali" alle aspiranti matricole, finalizzati ad aumentare nei potenziali iscritti la consapevolezza del possesso o meno dei requisiti per affrontare un corso di studi di sociologia. Inoltre, sarebbe auspicabile la programmazione di un insieme di attività di tutorato che, oltre al tradizionale sostegno alla costruzione di un metodo di studio e apprendimento, mirino a supportare gli studenti in momenti particolarmente critici del loro percorso di studi, con particolare riferimento alle scelte del corso di laurea e degli esami, delle modalità di frequenza e di studio, nonché alle eventuali crisi di motivazione o di fiducia in se stessi ed alla conoscenza delle proprie caratteristiche, degli interessi e delle capacità anche in riferimento alla ricerca del lavoro.

Se gli strumenti di autovalutazione e le attività di tutorato sembrano ancora in fase di consolidamento, da qui la scelta della Facoltà di promuovere in via sperimentale la costruzione di un test di autovalutazione e la programmazione di un ciclo di attività di

tutorato per il superamento degli esami fondamentali del primo anno del corso di laurea in Sociologia, lo sportello di orientamento costituisce da tempo un punto di forza della Facoltà.

A tal proposito va detto che una buona parte degli studenti si dichiara largamente soddisfatta del servizio ricevuto, riconoscendone l'utilità per l'inserimento degli studenti nell'ambiente universitario (orientamento in itinere) e nel mondo del lavoro (orientamento in uscita). Se è vero che c'è grande compiacimento per le "qualità umane" mostrate dagli operatori, non si può dire altrettanto per la loro capacità di fornire sempre informazioni attendibili. Da quest'ultima considerazione potrebbe prendere avvio una strategia di qualità per condurre il servizio a *standard* ancora più elevati, iniziando da un livello già ampiamente soddisfacente.

Per quanto concerne la Facoltà di Ingegneria dell'ateneo Federico II di Napoli, le disuguaglianze relative di accesso all'istruzione universitaria appaiono alquanto evidenti, dal momento che si iscrivono a questa Facoltà tendenzialmente ragazzi appartenenti alle famiglie delle classi sociali medio-alte. Queste ultime, dopo aver investito nell'istruzione liceale, credono fermamente che l'istruzione universitaria sia il modo migliore per garantire il futuro professionale dei loro figli, trasmettendo allo stesso tempo una componente cognitiva e un interesse verso lo studio molto più elevati di quelli trasmessi dalle classi meno privilegiate.

Anche in virtù del contesto familiare d'origine, siamo in presenza di studenti meno propensi a svolgere attività lavorative in concomitanza con lo studio universitario e quindi maggiormente proiettati verso una carriera universitaria di successo.

Ragion per cui non si rileva una sostanziale criticità dell'orientamento in ingresso, anche grazie al fatto che la Facoltà si avvale da tempo di strumenti di autovalutazione che aumentano negli studenti la consapevolezza della scelta universitaria.

Un altro punto di forza della Facoltà di Ingegneria risiede nel discreto funzionamento dell'azione di *policy* dell'Ateneo, consistente nel dilazionare il carico didattico in un numero di anni superiore alla durata canonica del percorso, rivolta principalmente a coloro che hanno bisogno di conciliare lo studio con il lavoro.

Come nel caso di Sociologia, i fattori che garantiscono un maggiore successo sono la frequenza dei corsi universitari e la carriera scolastica. Tuttavia, grazie all'applicazione della regressione lineare multipla, si è potuto evidenziare l'effetto specifico del tipo di scuola frequentato dallo studente. In particolare, è la preparazione fornita dal liceo scientifico o classico a costituire una buona base di partenza per l'impatto con la vita universitaria, dove

risulta determinante la capacità da parte dello studente di costruire sin dalle prime battute un metodo di studio “autosufficiente”.

A supporto prevalentemente della minoranza di studenti provenienti dagli istituti tecnici o professionali, andrebbe rafforzata l’attività di tutorato per migliorare la qualità della relazione didattica, ritenuta dagli studenti una causa non trascurabile della difficoltà di impatto con gli studi universitari.

Inoltre, andrebbe potenziato il ruolo dello sportello di orientamento, scarsamente utilizzato soprattutto dagli studenti dei corsi di laurea ubicati presso sedi distanti dalla collocazione del centro di facoltà. Infatti, se è vero che gli studenti non manifestano particolari esigenze in fase di ingresso, ritengono particolarmente utile il servizio di orientamento in itinere, per favorire la partecipazione all’ambiente universitario, e in uscita, per facilitare l’accesso al mondo del lavoro mediante lo strumento del tirocinio formativo.

In conclusione, si auspica che il lavoro svolto possa aver contribuito da un lato alla ricerca sugli strumenti di monitoraggio e valutazione e dall’altro alla programmazione delle politiche e dei servizi di orientamento universitario, valorizzando le differenze di contesto in cui una stessa politica viene implementata.

Appendice 1: traccia di intervista ai testimoni privilegiati

TRACCIA DI INTERVISTA AI TESTIMONI PRIVILEGIATI “Come si rileva l’efficacia dell’orientamento universitario?”

1) Presentazione

Nome:
Cognome:
Professione:
Ente:
Impegno professionale nel campo dell’orientamento:

2) L’attualità dell’ orientamento

- Perché oggi si parla tanto di orientamento?

3) Università e orientamento

- Quando nell’università si parla di orientamento, a cosa si fa riferimento?
- A quali bisogni deve rispondere un’attività di orientamento universitario?
- Pensando alle tre fasi dell’orientamento universitario (entrata, itinere, uscita), quali “risultati” (*outcome*) dovrebbe produrre un servizio di orientamento universitario?

Per l’intervistatore

In ingresso

- Un *feedback* per consentire la valutazione della scelta effettuata?
- Una partecipazione attiva alla vita di facoltà (frequenza corsi, uso dei servizi della facoltà, colloquio con i docenti, relazione con i colleghi)?

In itinere

- Un percorso formativo di successo (orientamento efficace = successo formativo)?

In uscita

- Un tipo di lavoro coerente con gli studi effettuati?
- Altro?

- Rispetto a queste tre funzioni, quali azioni l'orientamento universitario dovrebbe mettere in campo e in che modo?

- Preparazione ad affrontare i momenti di passaggio nel percorso formativo e lavorativo
- Monitoraggio di specifiche esperienze formative o lavorative
- Progettazione di percorsi personali

- Quali mette in campo, secondo la sua esperienza?

4) Orientamento universitario e valutazione

- Che cosa intende lei per **efficienza** dell'orientamento universitario?
- Che cosa intende lei per **efficacia** dell'orientamento universitario?

- Riferendoci all'ateneo, l'orientamento risulta efficace quando:

Per l'intervistatore:

- Diminuisce il numero di abbandoni?
- Diminuisce il numero medio di anni impiegati per raggiungere la laurea?
- Aumenta il numero di convenzioni con aziende e/o enti della sfera produttiva?
- Aumenta il numero di laureati collocati sul mercato del lavoro?
- Altro?

- Riferendoci al singolo, l'orientamento risulta efficace quando:

Per l'intervistatore:

- Sa essere in grado di affrontare una transizione formativa o lavorativa?
- Sa essere in grado di monitorare e valutare punti di forza e punti di debolezza del proprio percorso formativo o lavorativo?
- Sa essere in grado di progettare un percorso professionale o lavorativo?
- Applica le conoscenze/competenze acquisite nel contesto lavorativo
- Altro?

- Secondo lei, quindi, ci sono differenze nella rilevazione dell'efficacia se ci riferiamo all' ateneo o al singolo studente? E perchè?

- Quali sono gli strumenti di ricerca più adatti per valutare l'efficacia dell'orientamento universitario? E su cosa dovrebbero puntare?

- Strumenti quantitativi
- Strumenti qualitativi

- Conosce studi o ricerche effettuati sulla valutazione dell'efficacia dell'orientamento universitario?

- Quali sono a suo giudizio i punti di forza e di debolezza dell'orientamento universitario?

Appendice 2: il questionario per la survey

Il ruolo dell'orientamento universitario nello sviluppo delle carriere: comportamenti e atteggiamenti degli studenti universitari		id. caso	
A. LA CARRIERA UNIVERSITARIA			
A1)	Immatricolato/a per la prima volta nell'a.a. 2003/04 presso la Facoltà di:		
[1]	sociologia		<input type="checkbox"/>
[2]	ingegneria		
[9]	m.i.		
A2)	Corso di laurea		
[1]	sociologia		<input type="checkbox"/>
[2]	culture digitali e della comunicazione		
[3]	ingegneria elettronica		
[4]	ingegneria chimica		
[5]	ingegneria informatica		
[6]	ingegneria gestionale della logistica e della produzione		
[9]	m.i.		
A3)	<u>Per l'intervistatore: mostrare cartellino</u>		
	Per quale motivo principale ha scelto questo corso di laurea?		
[1]	perché le piacevano le materie		<input type="checkbox"/>
[2]	perché era attratto/a dagli sbocchi occupazionali		
[3]	perché conosceva qualcuno che aveva fatto o era intenzionato a fare la stessa scelta		
[4]	perché conosceva qualcuno che lavorava nel settore		
[5]	perché era simile ad un altro corso di laurea che non aveva potuto scegliere		
[6]	perché secondo lei era la strada più facile per conseguire la laurea		
[7]	altro (specificare _____)		
[8]	non sa, N.R.		
[9]	m.i.		
A4)	Al momento della sua prima immatricolazione universitaria, cosa pensava di fare dopo il conseguimento della laurea di primo livello?		
[1]	trovare lavoro		<input type="checkbox"/>
[2]	isciversi ad un corso di laurea specialistica		
[3]	isciversi ad un master, corso di formazione o perfezionamento		
[4]	isciversi ad un corso di specializzazione		
[5]	non aveva pensato a cosa fare dopo la laurea		
[6]	altro (specificare _____)		
[9]	m.i.		
A5)	Nell'a.a. 2004/05 ha frequentato lo stesso corso di laurea che ha scelto dopo il diploma?		
[1]	no, ha scelto un altro corso di laurea della stessa facoltà (specificare c.d.l. _____)		<input type="checkbox"/>
[2]	no, ha scelto un'altra facoltà dello stesso ateneo (specificare c.d.l. _____) (specificare facoltà _____)		
[3]	no, ha scelto una facoltà di un altro ateneo (specificare c.d.l. _____) (specificare facoltà _____)		
	Ateneo		
[0]	inapplicabile (non ha cambiato nel 2004/05, non ha scelto una facoltà di un altro ateneo nel 2004/05, ha abbandonato l'università)		<input type="checkbox"/>
[1]	Seconda Università degli studi di Napoli		
[2]	Università degli studi di Napoli L'Orientale		

[11]	altro (specificare _____)		
[88]	non sa, N.R.		
[99]	m.i.		
CHI HA CAMBIATO C.D.L. SOLO NEL 2005/06 PASSA ALLA DOM. A13			
A11) Per l'intervistatore: rivolgere la domanda solo a chi ha abbandonato l'università			
Per l'intervistatore: mostrare cartellino			
Qual è stato il motivo principale dell'abbandono dell'università?			
[00]	inapplicabile (non ha abbandonato l'università)		
[01]	ha capito che non era portato/a per il corso di studi scelto		
[02]	ha capito che non era portato/a per gli studi universitari		
[03]	ha riscontrato difficoltà organizzative nel seguire i corsi e sostenere gli esami		
[04]	aveva problemi personali		
[05]	aveva problemi familiari		
[06]	non riusciva a conciliare studio e lavoro		
[07]	ha trovato lavoro		
[08]	ha lasciato in seguito ad eventi personali (es. matrimonio/figli)		
[09]	altro (specificare _____)		
[88]	non sa, N.R.		
[99]	m.i.		
A12) Per l'intervistatore: rivolgere la domanda solo a chi ha abbandonato l'università			
Cosa fa attualmente?			
[0]	inapplicabile (non ha abbandonato l'università)		
[1]	lavora in un settore affine al/i corso/i di studi a cui era iscritto/a		
[2]	lavora in un settore diverso dal/i corso/i di studi a cui era iscritto/a		
[3]	in cerca di prima occupazione		
[4]	disoccupato (specificare occupazione precedente _____)		
[5]	è iscritto/a ad un corso di formazione professionale (specificare tipologia e nome del corso, es. corso regionale per assistenti domiciliari _____)		
[6]	altro (specificare _____)		
[9]	m.i.		
CHI HA ABBANDONATO GLI STUDI UNIV. PASSA ALLA DOM. B1			
PER TUTTI (QUELLI ATTUALMENTE ISCRITTI AD UN C.D.L.)			
A13) E' iscritto/a a un corso di studi a numero programmato?			
[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)		
[1]	no → vai alla dom. A15		
[2]	sì		
[9]	m.i.		
A14) Ha partecipato a corsi di preparazione per il test di ammissione al corso di studio a numero programmato?			
[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari, non è iscritto/a a corsi di studio a numero programmato)		
[1]	no		
[2]	sì		
[9]	m.i.		
A15) Anno d'iscrizione			
[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)		
[1]	3° anno		
[2]	2° anno		
[3]	1° anno		
A16) Tipologia percorso universitario			

[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)			
[1]	normale			
[2]	a contratto			
A17) Per l'intervistatore: rivolgere la domanda a chi ha risposto [2] iscritto al 2° anno o [3] iscritto al 1° anno alla dom. A15				
Nell'a.a. 2004-05 risultava ripetente al 1° anno?				
[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari, non è prevista la condizione di ripetenza nel regolamento di c.d.l., è iscritto/a al 3° anno)			
[1]	no			
[2]	sì			
PER TUTTI				
A18) N° CFU (al 31/12/05)				
m.i. [999]	[888] inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)			
A19) Per l'intervistatore: rivolgere la domanda a chi ha sostenuto almeno 2 esami				
Media voti esami superati (al 31/12/05)				
m.i. [999]	[000] inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari, [888] non sa, NR ha sostenuto meno di 2 esami)			
Per l'intervistatore: registrare il dato, inserendo una sola cifra decimale dopo la virgola				
PER TUTTI				
A20) N° corsi frequentati nell'anno accademico precedente				
m.i. [99]	[88] inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)			
Per l'intervistatore: registrare i corsi frequentati almeno al 50%.				
A21) N° corsi frequentati nel 1° semestre dell'anno in corso				
m.i. [99]	[88] inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)			
Per l'intervistatore: registrare i corsi frequentati almeno al 50%.				
A22) Attualmente, cosa pensa di fare dopo il conseguimento della laurea di primo livello?				
[0]	inapplicabile (ha abbandonato gli studi universitari)			
[1]	trovare lavoro			
[2]	isciversi ad un corso di laurea specialistica			
[3]	isciversi ad un master, corso di formazione o perfezionamento			
[4]	isciversi ad un corso di specializzazione			
[5]	non ha pensato a cosa fare dopo la laurea			
[6]	altro (specificare _____)			
[9]	m.i.			
B. LA FAMIGLIA				
B1) Vorrei ora chiederle alcune informazioni relative al percorso di studi dei suoi genitori. Può dirmi qual è il titolo di studio di suo padre?				
[01]	nessun titolo di studio			
[02]	licenza elementare			
[03]	licenza media/avviamento professionale			
[04]	qualifica professionale			
[05]	diploma professionale			
[06]	diploma magistrale			
[07]	diploma tecnico			
[08]	maturità liceale			
[09]	diploma universitario (_____)			
[10]	laurea (_____)			
[11]	specializzazione post-laurea (_____)			

Per l'intervistatore: registrare dettagliatamente la risposta fornita dall'intervistato e codificare a fine intervista in base alla code-list predisposta			
[00] non ha mai lavorato [88] Non sa, N.R. [99] m.i.			
B7)	Lei è figlio/a unico/a?		
[1]	no, ha 1 fratello/sorella		<input type="checkbox"/>
[2]	no, ha più di 1 fratello/sorella		
[3]	sì, è figlio/a unico/a → vai alla dom. B10		
[9]	m.i.		
B8)	Tra i suoi fratelli o sorelle c'è qualcuno che si è iscritto all'università?		
	con lei o prima di lei?		
[0]	inapplicabile (è figlio/a unico/a)		<input type="checkbox"/>
[1]	no → vai alla dom. B10		
[2]	sì, uno/a		
[3]	sì, più di uno/a		
[9]	m.i.		
B9)	Tra i suoi fratelli o sorelle c'è qualcuno che si è iscritto/a allo stesso corso di studi a cui si è iscritto/a lei subito dopo il diploma con lei o prima di lei?		
[0]	inapplicabile (è figlio/a unico/a, non ha fratelli/sorelle iscritti all'univ.)		<input type="checkbox"/>
[1]	no		
[2]	sì, uno/a		
[3]	sì, più di uno/a		
[9]	m.i.		
B10)	Tra i suoi amici c'è qualcuno che si è iscritto/a allo stesso corso di studi a cui si è iscritto/a lei subito dopo il diploma con lei o prima di lei?		
[1]	no		<input type="checkbox"/>
[2]	sì, uno/a		
[3]	sì, più di uno/a		
[9]	m.i.		
B11)	Tra i suoi parenti c'è qualcuno che si è iscritto/a allo stesso corso di studi a cui si è iscritto/a lei subito dopo il diploma con lei o prima di lei?		
[1]	no		<input type="checkbox"/>
[2]	sì, uno/a		
[3]	sì, più di uno/a		
[9]	m.i.		
B12)	Attualmente lei vive con la sua famiglia d'origine?		
[1]	no → vai alla dom. B15		<input type="checkbox"/>
[2]	sì		
[9]	m.i.		
B13)	Da quante persone è composta la sua famiglia d'origine?		
	-n° membri conviventi m.i. [99]		<input type="checkbox"/>
	(compreso l'intervistato) [00] inapplicabile (non vive con la famiglia d'origine)		<input type="checkbox"/>
B14)	Complessivamente, come valuta la situazione economica della sua famiglia d'origine?		
[0]	inapplicabile (non vive con la famiglia d'origine)		<input type="checkbox"/>
[1]	molto difficile		
[2]	difficile		
[3]	normale		
[4]	agiata		
[5]	più che agiata		

- altro ateneo non campano	0	1	2	9			
C5) Ha partecipato ad incontri di orientamento organizzati dalle singole facoltà?							
[1] no	→ vai alla dom. C7						
[2] sì, solo dalla facoltà a cui si è iscritto/a	→ vai alla dom. C7						
[3] sì, dalla facoltà dove si è iscritto/a e da altre facoltà							
[4] sì, da facoltà diverse da quella a cui si è iscritto/a							
[9] m.i.							
C6) Può indicarmi le altre facoltà che hanno organizzato incontri di orientamento a cui ha partecipato?							
PER TUTTI							
C7) Ha effettuato test di autovalutazione organizzati dall'università prima di scegliere il corso di studi?							
[1] no	→ vai alla dom. C11						
[2] sì, solo dall'ateneo a cui si è iscritto/a	→ vai alla dom. C9						
[3] sì, dall'ateneo dove si è iscritto/a e da altri atenei							
[4] sì, da atenei diversi da quello a cui si è iscritto/a							
[9] m.i.							
C8) Può indicarmi gli altri atenei presso cui ha effettuato test di autovalutazione?							
[0] non applicabile (non ha effettuato test di autovalutazione, lo ha effettuato presso l'ateneo dove si è iscritto/a)	[0]	[1]	[2]	[9]			
	n.a	no	sì	m.i.			
- Seconda Università degli studi di Napoli	0	1	2	9			
- Università degli studi di Napoli L'Orientale	0	1	2	9			
- Università degli studi di Napoli Parthenope	0	1	2	9			
- Università degli studi Suor Orsola Benincasa	0	1	2	9			
- Università degli studi del Sannio	0	1	2	9			
- Università degli studi di Salerno	0	1	2	9			
- altro ateneo non campano	0	1	2	9			
C9) Ha seguito le indicazioni di scelta emerse dal/i test di autovalutazione?							
[0] inapplicabile (non ha effettuato test di autovalutazione)							
[1] no							
[2] sì, in parte							
[3] sì, completamente	→ vai alla dom. C11						
[9] m.i.							
C10) Perché non ha seguito o ha seguito solo in parte le indicazioni del test?							
C11) Ha partecipato ad attività formative con docenti universitari finalizzate all'acquisizione del metodo di studio universitario (es. I.U.S.)?							
[1] no							
[2] sì							
[9] m.i.							
C12) Quali altre attività ha svolto per orientarsi alla scelta universitaria?							

	[1]	[2]	[9]			
	no	sì	m.i.			
- lettura guide universitarie	1	2	9			
- lettura giornali o riviste di orientamento	1	2	9			
- consultazione statistiche sugli sbocchi occupazionali dei laureati	1	2	9			
- lettura libri o riviste afferenti a determinati settori scientifico-disciplinari	1	2	9			
- consultazione siti internet relativi all'orientamento univ.	1	2	9			
- utilizzo di programmi/software ad hoc (specificare _____)	1	2	9			
- visite spontanee alle sedi universitarie	1	2	9			
- partecipazione a lezioni universitarie	1	2	9			

C13) Le chiedo adesso un giudizio su quanto è stato determinante l'orientamento ricevuto dai seguenti soggetti ai fini della scelta universitaria post-diploma. Indichi per ciascun soggetto la posizione che corrisponde al suo giudizio su una scala da 1 (per niente) a 10 (molto).

Quanto è stata INCISIVA l'azione orientativa svolta dai seguenti soggetti ai fini della scelta della facoltà dopo il diploma?

	per niente										molto									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A - C dalla famiglia																				
A - C dai parenti																				
A - C dagli amici																				
A - C dalla scuola																				
dalla facoltà dove si è iscritto/a																				

Per l'intervistatore: in caso di punteggio inferiore a 5, barrare A se assente e C se contrario

Per l'intervistatore: codificare la risposta dell'intervistato, inserendo il numero a due cifre corrispondente alla posizione scelta dall'intervistato sulla scala (da 01 a 10).

[00] inapplicabile (non ha ricevuto orientamento) non sa, N.R.[88] m.i. [99]

C14) E quanto sono state INCISIVE le attività di orientamento che ha svolto in maniera autonoma, ai fini della scelta della facoltà dopo il diploma?

	per niente										molto									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Per l'intervistatore: codificare la risposta dell'intervistato, inserendo il numero a due cifre corrispondente alla posizione scelta dall'intervistato sulla scala (da 01 a 10).

[00] inapplicabile (non ha svolto orientamento "autonomo") non sa, N.R.[88] m.i. [99]

D. ORIENTAMENTO DOPO L'ISCRIZIONE UNIVERSITARIA

Una volta iscritto/a alla Facoltà di Sociologia/Ingegneria....

D1) Ha partecipato ad incontri di accoglienza delle matricole? [1] No [2] Sì [9] m.i.

D2) Su una scala da 1 (per niente) a 10 (molto), quanto è stato facile ambientarsi nella facoltà?

ambientamento										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
per niente					molto					
facile					facile					

Per l'intervistatore: codificare la risposta dell'intervistato, inserendo il numero a due cifre

<i>corrispondente alla posizione scelta dall'intervistato sulla scala (da 01 a 10).</i>				
<i>non sa, N.R.[88]</i>	<i>m.i. [99]</i>			
D3) Dopo il periodo iniziale di ambientamento, ha trovato difficoltà nello studio di una o più materie d'esame?				
[1]	per niente	→	vai alla dom. D7	
[2]	poco			
[3]	abbastanza			
[4]	molto			
[9]	m.i.			
D4) Nello studio di quali materie ha riscontrato difficoltà?				
D5) Quali ostacoli ha riscontrato nello studio nelle suddette materie?				
D6) Qual è stata la prima cosa che ha fatto per superare queste difficoltà?				
[0]	inapplicabile (non ha trovato difficoltà)			
[1]	ha contattato il docente per avere spiegazioni			
[2]	si è rivolto/a allo sportello orientamento per avere un consiglio			
[3]	si è rivolto/a a qualche studente più esperto conosciuto all'università			
[4]	si è rivolto/a a qualcuno in famiglia			
[5]	ha pensato che ce l'avrebbe fatta da solo/a a superare le difficoltà iniziali e non si è rivolto/a a nessuno			
[6]	altro (specificare _____)			
[9]	m.i.			
<u>Nell'arco del primo anno presso la Facoltà di Sociologia/Ingegneria...</u>				
D7) <u>Per l'intervistatore: considerare anche le richieste telefoniche e tramite posta elettronica</u>				
Nel'arco del primo anno, con che frequenza si è rivolto/a mediamente allo sportello di orientamento?				
[1]	più di 1 volta a settimana			
[2]	1 volta a settimana			
[3]	1 volta ogni 15 giorni			
[4]	1 volta al mese			
[5]	meno di 1 volta al mese			
[6]	mai o quasi mai	→	vai alla dom. D13	
[9]	m.i.			
D8) Qual è stata la modalità di contatto più ricorrente?				
[0]	inapplicabile (non è mai stato allo sportello nel 1°anno)			
[1]	faccia a faccia			
[2]	telefonica			
[3]	posta elettronica			
D9) Nell'arco del primo anno, quando ha contattato lo sportello, ha richiesto:				
[0]	inapplicabile	[1] mai	[2] raramente	[3] abbastanza
	(non è mai stato			frequentem.
				[4] molto
				[9] m.i.
				frequentem.

BIBLIOGRAFIA

- AJELLO A.M., CHIORRINI P., GHIONE V., *Dispersione e dintorni. Glossario*, MIUR, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione-Università "La Sapienza" di Roma, 2003
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S., MASTRACCI C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, Milano, RCS-La Nuova Italia, 2000.
- BAGNASCO A., *Torino. Un profilo sociologico*, Torino, Einaudi, 1986
- BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento, Erickson, 2000
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996
- BARBARINO F.C., LEONARDI E., *Servizi di qualità*, Il Sole 24 ore libri, Milano, 1997, p. 189
- BARTOCCI E., "Quale stato sociale per il XXI secolo" in BARTOCCI E. (a cura di), *Lo Stato sociale in Italia. Rapporto annuale IRIDIS-CNR*, Roma, Donzelli, 1997
- BATINI F., "Narrazione e orientamento" in BATINI F., ZACCARIA R., *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Arezzo, Zona, 2002
- BEACH K. & VYAS S., *Light Pickles and Heavy Mustard: horizontal development among students negotiating how to learn in a production activity*, Paper presented at the Fourth Conference of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, University of Aarhus, Denmark, 1998
- BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000
- BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2003
- BENADUSI L. "Equity and Education. A critical review of sociological research and thought", in Bottani N., Cochrane, Hutmacher W. (a cura di), 2001.
- BERTIN G., *Decidere nel pubblico*, Milano, Etas Libri, 1989
- BEZZI C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Angeli, 2003
- BISHOP G. et al., "Effects of Presenting one Versus two Sides of an Issue in Survey Questions" in *Public opinion quarterly*, XLVI, 1982, pp.69-85
- BRAH A. & HOY J., "Experiential learning: a new orthodoxy" in S.W. WEIL & I. MCGILL (Eds) *Making Sense of Experiential Learning*, Milton Keynes, SRHE/Open University Press, 1989
- BOUDON R., *L'inegalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973; tr. It. *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, Zanichelli, 1979
- BOURDIEU P., & PASSERON J., *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964; trad. It. *I delfini: gli studenti e la cultura*, Bologna, Guaraldi, 1971
- BOURDIEU P., & PASSERON J., *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970; trad. It. *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi, 1972
- BUZZI C., "Transizione all'età adulta e immagini del futuro" in BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002
- CAMMELLI A., *La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2005
- CAPANO G., GIULIANI M. (a cura di), *Dizionario di politiche pubbliche*, Roma, NIS, 1996

- CAPECCHI S., *Verifica della qualità ed efficacia dell'orientamento. Metodi statistici e risultati sperimentali per la valutazione del servizio orientamento*, Napoli, Sof-Tel, 2005.
- CAPONE A.- MLPS, "L'orientamento tra sistema e riforma" in GRIMALDI A. (a cura di), ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2003
- CASTELLI C., VENINI L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano, Angeli, 2002
- CAVALLI A., *Conferenza inaugurale dell'a.a. 2000-2001 della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia*
- CERUTI M., *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1986
- CILEA, *Laureati Stella. Rapporto statistico 2002-2004*, Milano, CILEA, 2005
- CLARIZIA P., MADDALONI P. (a cura di), *Percorsi diseguali. Una tipologia di giovani alla ricerca dell'identità lavorativa*, Napoli, ARLAV, 2006
- CLARIZIA P., SPANO' A. (a cura di), *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*, Napoli, ARLAV, 2005
- COLEMAN J., "Social Capital in the Creation of Human Capital" in *American Journal of Sociology*, vol.94, 1988
- COLEMAN J., *Foundation of social theory*, Cambridge (Mass) Harvard University Press, 1990
- CONSOLINI M., "Reti e qualità: una relazione da sviluppare?" in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pagine 25-33
- CONTINI M.G., "Dispersione scolastica e professionalità docente" in Morgagni E. (a cura di) *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998
- CORBETTA P., GASPERONI G., PISATI M., *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2001
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999
- CORRAO S., *Il focus group*, Milano, Angeli, 2000
- D'AMBRA L., AMENTA P., *Un approccio statistico multidimensionale per la valutazione della performance dei servizi di interfaccia con le informazioni esterne*, atti XX convegno nazionale dell'associazione italiana per la qualità AICQ, Bologna, 15-17 maggio 2000
- DEFILIPPI M., ELEVATI C., "Progetto per un servizio di orientamento universitario" in *Quaderni CROSS*, ISU, Università Cattolica Milano, n. 2, 1998, pagine 149-167
- DENTE B., *Politiche pubbliche e pubblica amministrazione*, Rimini, Maggioli, 1989
- DI FRANCO G., "L'algebra matriciale applicata alle matrici di correlazione per l'estrazione delle componenti" in MARRADI A., DI FRANCO G., *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Acireale-Roma, Bonanno, 2003
- DI NUOVO S., "Linee guida generali" in Id. (a cura di), *Orientamento e Formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*, Firenze, ITER, 2003
- DI NUOVO S., GENOVESI G., SCAFFIDI S., "Una ricerca-intervento longitudinale sull'orientamento preuniversitario: riuscite e drop-out" in DI NUOVO S. (a cura di), *Orientamento e Formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*, Firenze, ITER, 2003
- DYE T.R. *Understanding public policy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972

- ECCLESTONE K., *Empowering or ensnaring? The implications of outcomes based assessment*, Higher Education Quarterly, 53 (1), pp. 29-49, 1998
- ENGESTRÖM, Y., "Expensive Learning at Work: toward an activity-theoretical reconceptualization" in *Journal of Education and Work*, 14 (1) pp. 133-156, 2000
- ENGESTRÖM, Y., *Development as breaking away and opening up: a challenge to Vigotsky and Piaget*, Swiss Journal of Psychology, 55, pp.126-132, 1996
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R., KARKKAINEN, M., *Polincontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, Learning and Instruction, 5 (1), pp.319-366, 1995
- ESPOSITO E., *Follow-up. Indagine sulla condizione occupazionale a due anni dal conseguimento del titolo – laureati del 2002* Napoli, SOF-Tel, 2005
- EUROSTAT, *Statistics in focus population and social conditions, education and training*, 19/2005, 2005
- FETTERMAN D.M. et al. *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & accountability*, Thousand Oaks, Sage, 1996
- FISCHER L., "L'orientamento formativo come antidoto alle cattive pratiche" in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pp. 3-7
- FUKUJAMA F., *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, New York, Free Press, 1995
- GENTILI C., "Un sistema integrato per far fronte alle cattive pratiche" in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pp. 33-37
- GIAMPAGLIA G., *Lo scaling unidimensionale nella ricerca sociale*, Napoli, Liguori, 1990.
- GIDDENS A., *Identità e società moderna*, Napoli, Ipermedium, 1999
- GIDDENS A., *New rules of Sociological Method: a positive critique of Interpretative Sociologies*, London, Hutchinson; trad. It. *Nuove regole del metodo sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1979
- GOFFMAN E., *Modelli d'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971
- GORI E., VITTADINI G., (a cura di), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Milano, Etas, 1999
- GRIFFITHS T., GUILLE D., *Education for all*, Brussels, Education Business Network for Social Cohesion, 1998
- GRIMALDI A., "Le dicotomie dell'orientamento: verso uno scenario integrato" in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pp. 7-15
- GUICHARD J., HITEAU M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, tr. it. Raffaello Cortina, 2003
- GUILLE D., "Education at the economy: rethinking the question of learning for the knowledge era" in *Futures*, 33 (5), 2001
- GUILLE D., GRIFFITHS T., *Learning through work experience*, in *Journal of Education and Work*, Vol. 14, n.1, 2001
- HAM C., HILL M., *Introduzione all'analisi delle politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino, 1995
- ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, a cura di Anna GRIMALDI, Milano, Franco Angeli, 2003
- ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), *Tra orientamento e auto-orientamento. Tra formazione e auto-formazione*, Roma, Isfol, Collana "Temi & strumenti", 2004
- ISFOL, *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*, Roma, Isfol, Collana "Temi & strumenti", 2004

- ISTAT, *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*, 2005
- JAMIESON, I., MILLER, A. & WATTS A.G., *Mirrors of Work*, Brighton, Falmer Press, 1988
- JESSUP G., *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, Brighton, Falmer Press, 1990
- KRUSE R., *Work Process Knowledge and Quality of Vocational Training*, Paper given at the Third Work Process Knowledge Meeting, Bremen, Dec 12-14, 1996
- LAUDADIO A., PORCELLI R., AMENDOLA M., SABATINO E., GRIMALDI A., "Diario di una scelta. Una analisi qualitativa della relazione studente-contesto" in *Magellano*, ITER, N.24, 2005, pp. 51-59
- LAVE J., "The practice of learning" in S. CHAIKLIN & J.LAVE (Eds) *Understanding Practice: perspectives on activity and context*, London, Cambridge University Press, 1993
- LIMBDOLM C.E., *Politics and Market*, New York, Basic Books, 1977; trad. It. *Politica e mercato*, Milano, Etas libri, 1979
- LIVERTA SEMPIO O., "L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento", in Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di). *L'abbandono scolastico, aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1999
- MADDALONI D., "Per la tutela dal rischio e la prevenzione del disagio: un'indagine sulle traiettorie biografiche dei giovani" in CLARIZIA P., MADDALONI D.(a cura di), *Percorsi diseguali. Una tipologia di giovani alla ricerca dell'identità lavorativa* Napoli, ARLAV, 2006
- MARE R., "Social background and school continuation decisions" in *Journal of the American Statistical Association*, 75, 1980, pp. 295-305
- MARE R., "Change and stability in educational stratification" in *American Sociological Review*, 46, 1981, pp. 72-87
- MARINI F., "Attribuzioni causali e motivazione scolastica" in LIVERTA SEMPIO O. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina, 1999
- MARRADI A., "Natura e funzioni di analisi fattoriale e analisi in componenti principali" in MARRADI A., DI FRANCO G., *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Acireale-Roma, Bonanno, 2003
- MARRADI A., DI FRANCO G., *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Acireale-Roma, Bonanno, 2003
- MARRADI A., GASPERONI G., *Costruire il dato 3. Le scale Likert*, , Milano, Angeli, 2002
- MARRADI A., *L'analisi monovariata*, Milano, Angeli, n.3 della Collana di Metodologia delle scienze umana, 1993
- MARRADI A., *Linee guida per l'analisi bivariata dei dati nelle scienze sociali*, Milano, Angeli, 1997
- MESSERI A., "Unità nella diversità: per una teoria dell'inclusione sociale" in MESSERI A., RUGGERI F. (a cura di), *Quale cittadinanza? Esclusione ed inclusione nella sfera pubblica moderna*, Milano, Angeli, 2000 pp. 17-65
- MESSERI A., "Ancora su cattive pratiche di orientamento" in *Magellano*, ITER, N.26, 2005, pp. 1-4
- MESSERI A., "L'orientamento tra Unione Europea e Stati Nazionali", in *Magellano*, ITER, n.20, 2004, pp. 1-3
- MESSERI A., "La questione delle competenze", in *Magellano*, ITER, n.22, 2004, pp. 1-4

- MESSERI A., “La valutazione dell’orientamento” in *Magellano*, ITER, N.24, 2005, pp. 1-6
- MESSERI A., “Obiettivi e regole del dibattito sull’educazione in Italia”, in *Magellano*, ITER, N.21, 2004, pp. 1-3
- MESSERI A., “Pratiche e teorie dell’orientamento: presentazione di un dibattito” in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pp. 1-2
- MILLER A., & FORREST G. (Eds), *Work Experience for the 21st Century*, CEI, University of Warwick, 1996
- MLPS, Direzione Generale per le Politiche per l’Orientamento e la Formazione, *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento. Documento tecnico-scientifico*, 2005
- MORGAGNI E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998
- MORRIS M., RICKINSON M., DAVIES D., *The delivery of careers education and guidance in schools*, Department for Education and Employment, 2001
- NAPOLETANO D., TIZZANO E., “Il fenomeno della dispersione scolastica: le opinioni dei testimoni privilegiati” in A. Spanò, P. Clarizia, *Dentro e fuori la scuola, percorsi di abbandono e strumenti di contrasto* ARLAV, Napoli, 2005
- NUNNALLY J.O., *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill, 1978
- OECD, *Career guidance: a handbook for policy makers*, OECD/European Communities, 2004.
- ORIGO F., SAMEK LODOVICI M., “La valutazione nei servizi di orientamento: una rassegna della letteratura internazionale” in PAPARELLA D., BOTTICELLI R. (a cura di), *La valutazione dei servizi di orientamento*, Milano, F. Angeli, 2002
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione*, Milano, Angeli, 2002
- PAPARELLA D., “Presentazione” in PAPARELLA D., BOTTICELLI R. (a cura di), *La valutazione dei servizi di orientamento*, Milano, F. Angeli, 2002
- PASQUINO G., “Le politiche pubbliche” in Id., *Corso di Scienza Politica*, Il Mulino, Bologna, pp. 195-218
- PATTON M., *Utilization-focused Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage, 1986
- PAVSIC R. & PITRONE M.C., “Gli atteggiamenti con la forced choice: reagire o scegliere?” pp. 133-160 in GENNARO G. (a cura di), *Quaderni SOMESS*, DSMSS, Catania, Bonanno, 1998
- PAVSIC R., “La scala a scelta forzata (Forced Choice)” in PITRONE M.C., *Come conoscere opinioni e atteggiamenti*, Acireale-Roma Bonanno, 2003
- PERSINI G.B., LA TORRE L., CASTELLI C., “Verso il sistema di qualità dei servizi di orientamento: analisi della realtà organizzativa C.R.O.S.S.” in CASTELLI C. (a cura di), *La qualità dell’orientamento: orientarsi ed apprendere attraverso servizi ed esperienze pratiche guidate*, Milano, ISU, 1999
- PITRONE M.C., *Come conoscere opinioni e atteggiamenti*, Acireale-Roma Bonanno, 2003
- Rapporto CNVSU sullo stato delle università italiane, 2005
- Rapporto ISFOL 2005 (a cura di Claudio Bensi), ISFOL, 2005
- ROGOFF B., MATUSOV E., WHITE C., “Models of teaching and learning: Participation in a community of learners”, in Olson D.R., Torrance N. (a cura di), 1996
- ROSANVALLON P., *La nuova questione sociale*, Roma, Lavoro, 1997
- ROSSI P.H., FREEMAN H.E., *Evaluation: a Systematic Approach*, Newbury Park, Sage, California, 1993

- SAMEK LODOVICI M., “La valutazione delle politiche attive del lavoro: l’esperienza internazionale e il caso italiano” in *Economia & Lavoro* n. 1, 1995
- SARCHIELLI V., “Il counselling di orientamento”, *Risorsa uomo*, 1-2, pp.83-91, 2000
- SCANAGATTA S., *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell’educazione e le sfide della globalizzazione*, CEDAM, 2002
- SCANDELLA O., “Didattica orientativa” in SCANDELLA O., BELLAMIO D., CICCARELLI E., VIMERCATI M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- SCANDELLA O., “I Perché di un nuovo orientamento” in SCANDELLA O., BELLAMIO D., CICCARELLI E., VIMERCATI M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- SCANDELLA O., “Linee guida per fare orientamento” in SCANDELLA O., BELLAMIO D., CICCARELLI E., VIMERCATI M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- SCANDELLA O., BELLAMIO D., CICCARELLI E., VIMERCATI M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- SCHIZZEROTTO A., “Le disuguaglianze nelle opportunità di istruzione” in SCHIZZEROTTO A., BARONE C., *Sociologia dell’istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C., *Sociologia dell’istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006
- SCHUMAN H., PRESSER S., *Questions and Answers in Attitude Survey*, New York, Academic Press, 1981
- SCRIVEN M., *Evaluation thesaurus*, Beverly Hills, Ca, Sage, 1982
- SEMERARO R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria*, Milano, F. Angeli, 2006
- SEN A., *Il tenore di vita*, Padova, Marsilio, 1993
- SEN A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, Il Mulino, 1994
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000
- SGRITTA G.B., “Conoscenza e intervento: verso un approccio interattivo” in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXIX, 4, PP. 537-562, 1988
- SHAVIT Y., & WESTERBEEK K., “Istruzione e stratificazione in Italia. Riforme, espansione e eguaglianza delle opportunità” in *Polis*, 11, 1997, pp. 91-109
- SOLA G., “Le politiche pubbliche” in SOLA G., *Storia della scienza politica*, Roma, NIS, 1996 pp. 463-555
- SPALLACCI A., *La valutazione degli interventi di orientamento*, relazione presentata al Congresso nazionale AIV, Bari, 2001.
- SPANÒ A., *La povertà nella società del rischio. Percorsi di impoverimento nella tarda modernità e approccio biografico*, Angeli, Milano, 1999
- STAKE R., “Program evaluation particularly responsive evaluation” in V.V.DOCKRELL & HAMILTON (a cura di) *Rethinking educational research*, London, Hodder & Stoughton, 1980.
- STAME N., “Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare” in PALUMBO M., *Il processo di valutazione*, Milano, Angeli, 2002
- STAME N., “Valutazione ex-post e conseguenze inattese”, in *Sociologia e ricerca sociale*, XI, 31, 1990, pp. 3-35
- STAME N., *L’esperienza della valutazione*, Roma, SEAM, 1998

- STERN D. & WAGNER. D.A., "School to work policies in industrialised countries as responses to push and pull" in D. STERN & D.A. WAGNER *International perspectives on School-to-Work Transition*, Cresskill, Nj, Hampton Press, 1999
- STEVENS S.S., & DAVIS H., "On the Theory of Scales of Measurement" in *Science*, 103, 1946, pp.677-80
- SULTANA R. G., *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*, CEDEFOP, 2004
- TENDLER G., *Progetti ed effetti*, a cura di STAME N., Napoli, Liguori, 1992
- TRIGILIA C., "Capitale sociale e sviluppo locale" in BAGNASCO A., PISELLI F., PIZZORNO A., TRIGILIA C., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino, 2001
- TRONTI L., CECI A., "L'economia della formazione professionale" in *Scuola Democratica*, n. 3, 1998
- VECCHIATO T., "La valutazione partecipata" in Id. (a cura di), *La valutazione della qualità nei servizi. Metodi, tecniche ed esperienze*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova, 2000
- VIGOTSKY L. *Mind in society*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978
- WATTS A.G., FRETWELL D. H., *Public policies for career development. Case studies and emerging issues for designing career information and guidance systems in developing and transition economies*, WORLD BANK, 2004.
- WEBER M., "L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale" in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 52-141
- YOUNG.M.F.D., *The Curriculum of the future*, London, Falmer Press, 1998
- ZACCARIA A.M., RAGOZINI G., *Seguire la riforma. Il monitoraggio degli studenti di Sociologia nel primo triennio di applicazione della riforma universitaria alla "Federico II"*, Napoli, Sof-Tel, 2005
- ZANETTI M.A., "Cattive pratiche: note a margine" in *Magellano*, ITER, N.27, 2005, pp. 15-19
- ZANETTI M.A., FERRARI R., "Le reti di orientamento", in *Magellano*, ITER, N.26, 2005, pp. 25-35

Riferimenti normativi nazionali sull'orientamento scolastico-universitario e professionale.

- Decreto Ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 (Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento)
- Direttiva 6 agosto 1997, n. 487
- Documento del gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29.04.97 "l'orientamento nelle scuole e nelle università".
- Decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469 (Conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n. 59).
- Legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 (obbligo di frequenza di attività formative) e art. 69 (istruzione e formazione tecnica superiore).
- Legge 14 febbraio 2003, n. 30 ("Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro")
- Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 ("Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30")

Riforma della scuola

- Legge 28 marzo 2003, n.53 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale).
- Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53).
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (diritto-dovere all'istruzione)
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 (alternanza scuola-lavoro)

Legislazione universitaria

- Legge 2.12.1991, n.390
- D.M. 3 novembre 1999 n.509 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei".
- D.M. 22 ottobre 2004 n.270 "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999 n.509.
- Programmazione delle università. Definizione delle linee generali di indirizzo per il triennio 2007-2009 in base all'art.1-ter comma 1 del decreto legge 31 gennaio 2005 n.7, convertito nella legge 31 marzo 2005, n.43

Documenti d'indirizzo e riferimenti normativi dell'UE in materia di *lifelong learning*

- Commission of the European Communities, *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*, Bruxelles, 2003
- Comunità europee, *Istruzione e formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010. Programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione*, 2002
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, *The European Higher Education Area Achieving the Goals*, Bergen, 19-20 May 2005
- Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, *Space for higher education*, Bologna, June 18-19, 1999
- Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, Berlino, 19 settembre 2003
- Consiglio dell'Unione europea e Commissione europea, *Relazione intermedia comune sui progressi compiuti nell'ambito del programma di lavoro «istruzione e formazione 2010»*, 2006
- Consiglio dell'Unione Europea, *Istruzione e formazione 2010: l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, Bruxelles, 2004
- Consiglio dell'Unione Europea Bruxelles, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, 2004
- Consiglio europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, 2000
- Cresson E., *Insegnare e Apprendere. Verso la società conoscitiva*, Armando, Roma, 1995
- Delors J., *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Armando, Roma, 1994
- European Commission, *European report on quality indicators for lifelong learning*, 2002
- European Commission, *Making a European area of lifelong learning a reality*, 2001
- European Commission, *Memorandum on lifelong learning*, 2000
- European Commission's expert group, *Reforming lifelong guidance and counselling*, 2003
- European Ministers in charge of Higher Education, *Towards the European Higher Education Area*, Communiqué of the meeting in Prague on May 19th 2001
- <http://www.trainingvillage.gr/etv/> (Nuovo sito sull'orientamento creato dal CEDEFOP per la divulgazione delle informazioni relative al lavoro del gruppo di esperti della Commissione Europea e agli sviluppi delle politiche europee)
- The Confederation of EU Rectors' Conference and the Association of European Universities *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*, 2000
- The European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, *The Copenhagen Declaration*, 2002